

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

Doktori (PhD) értekezés

Ferenc Viktória

MAGYAR NYELVŰ KISEBBSÉGI FELSŐOKTATÁS
A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN:
NYELVI, NYELVPOLITIKAI KIHÍVÁSOK
(A SZLOVÁKIAI ÉS UKRAJNAI PÉLDA)

Témavezető: dr. habil Csernicskó István, PhD, CSc

Pécs, 2012

Köszönetnyilvánítás

Ezúton mondok köszönetet Kassai Ilona professzor asszonynak, a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolája vezetőjének és a megboldogult Szépe György professzor úrnak, illetve a doktori iskola más tanárainak, akik a doktori képzés során nagy hatással voltak szakmai fejlődésemmre. Hálámat fejezem ki a Doktori Iskola munkatársainak is, kiemelten Deák Péterné Máriának, hogy biztosították a tanulmányi ügyeimmel kapcsolatos gördülékeny ügyintézkést.

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Csernicskó Istvánnak, akinek ösztönzése vezetett arra, hogy doktori iskolába jelentkezsem, és aki a doktori tanulmányaim alatt is figyelemmel kísérte kutatási tevékenységem, segítséget nyújtott és támogatott jelen munka elkészítésében.

Köszönettel tartozom továbbá interjúalanyaimnak, akik rendelkezésemre álltak a terepmunka során, és véleményük megosztásával segítették adatgyűjtésemet.

Köszönöm a Nemzetközi Visegrád Alap, a Márton Áron Elit Szakkollégium, az MTA – Ryoichi Sasakawa Fiatal Vezetők Ösztöndíja Alapítvány, valamint az MTA Határon Túli Magyar Tudományosságért ösztöndíjprogram támogatásait a terepmunka különböző fázisaiban, aminek köszönhetően ez a munka elkészülhetett.

Végezetül köszönetet mondok kollégáimnak, barátaimnak és családomnak, kiemelten a férjemnek, akik mindvégig mellettem álltak és támogattak.

Tartalom

ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	5
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	6
BEVEZETÉS.....	7
1. KISEBBSÉGI FELSOÓKTATÁS	11
1.1. Általános trendek a felsőoktatásban	11
1.2. A kisebbségi felsőoktatás sajátos dimenziói	14
1.3. Kisebbségi magyar felsőoktatási intézmények a Kárpát-medencében.....	18
1.3.1. Az intézményfejlesztés mögött álló érvek	18
1.3.2. Az intézményfejlesztés résztvevői	20
1.3.3. Magyarul is oktató felsőoktatási intézmények Ukrajnában	22
1.3.4. Magyarul (is) oktató felsőoktatási intézmények Szlovákiában	31
1.4. Összegzés	43
2. FELSOÓKTATÁS ÉS TANNYELV	45
2.1. A tannyelv fogalmáról.....	45
2.2. A kisebbségi közösségek specifikus társadalmi és nyelvi céljai.....	47
2.3. A nyelvi tervezés elméleti alapjai.....	54
2.4. Tannyelvi tervezés, intézményi tannyelvpolitikák	55
2.5. A kétnyelvű oktatás típusai és hatékonyságuk	59
2.6. Kitekintés: a Helsinki Egyetem tannyelvpolitikája.....	63
2.7. Kárpát-medencei magyar egyetemek tannyelvpolitikája	69
2.7.1. Magyar nemzet- és nyelvstratégia.....	71
2.8. Összegzés	78
3. MÓDSZERTANI BEVEZETŐ.....	80
3.1. A kutatás helyszínei.....	80
3.2. A kutatás módszere és időkerete	81
3.3. Az adatfeldolgozás módszerei.....	87
4. TANNYELVPOLITIKAI DISKURZUSOK (INTERJÚELEMZÉSEK).....	92
4.1. Kárpátalja.....	92
4.1.1. Kárpátalja – a régióban jellemző általános nyelvi, nyelvpolitikai kihívások	93

4.1.2.	A kárpátaljai magyar felsőoktatási intézményekben érvényesülő nyelvoktatási és tannyelvpolitikai gyakorlatok	104
4.1.2.1.	A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	104
4.1.2.2.	Az Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán-Természettudományi Kara	111
4.1.2.3.	Magyar nyelvű tanítóképzés a Munkácsi Állami Egyetem Humán-Pedagógiai Főiskoláján	117
4.1.2.4.	Magyar-angol szakos tanárképzés a Kijevi Szlavisztikai Egyetem Kárpátaljai Fiókintézetében	120
4.1.3.	Idegennyelv-oktatás a kárpátaljai magyar felsőoktatásban	122
4.1.4.	Tannyelvpolitikai diskurzusok: nyelvoktatási és tannyelvválasztási elvek	128
4.2.	Dél-Szlovákia	132
4.2.1.	Dél-Szlovákia – a régióban jellemző általános nyelvi, nyelvpolitikai kihívások	133
4.2.2.	A szlovákiai magyar felsőoktatási intézményekben érvényesülő nyelvoktatási és tannyelvpolitikai gyakorlatok	141
4.2.2.1.	A Selye János Egyetem	141
4.2.2.2.	A Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara	150
4.2.2.3.	A Comenius Egyetem Magyar nyelv és irodalom tanszéke	162
4.2.3.	Tannyelvpolitikai diskurzusok: nyelvoktatási és tannyelvválasztási elvek	167
4.3.	Az anyaország mint támogató szerepe a tannyelvi viszonyok alakulásában	173
4.3.1.	Oktatáspolitikai tényezők	176
4.3.2.	Oktatásfejlesztési tényezők	185
4.3.3.	Tannyelvpolitikai tényezők	193
4.4.	Összegzés	203
5.	DISZKUSSZIÓ	205
5.1.	A megvizsgált intézmények tannyelvi gyakorlatának modellezése	206
5.2.	A vágyak és a valóság viszonya. A többnyelvű tannyelvpolitikák háttere, indítékai	209
5.3.	A két vizsgált régió közötti tannyelvpolitikai azonosságok és különbségek	212
5.4.	Még mindig Sült Galamb?	215
6.	KÖVETKEZTETÉSEK	217
	SUMMARY	219
	FELHASZNÁLT IRODALOM	238
	MELLÉKLET	249
	CD MELLÉKLET	

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. A nemzeti kisebbségek felsőoktatásának modellje.....	17
2. ábra. A beregszászi főiskolán ukrán államilag elismert felsőfokú diplomát szerzett hallgatók száma tanévenkénti bontásban (2001–2011).....	27
3. ábra. A nyelvismeret és a társadalmi integráció összefüggése	50
4. ábra. A nyelvpolitika, nyelvoktatás-politika és tannyelvpolitika összefüggései	58
5. ábra. Határon túli magyarok támogatásai 1990–2011 között	75
6. ábra. Nyelvoktatás és tannyelv-politika az ukrainai magyar felsőoktatásban – befolyásoló tényezők Kárpátalján.....	93
7. ábra. A kárpátaljai magyar felsőoktatás nyelvi, nemzetiségi környezete.....	97
8. ábra. Nyelvoktatás és tannyelvpolitika az ukrainai magyar felsőoktatásban – befolyásoló tényezők Dél-Szlovákiában	132
9. ábra. A dél-szlovákiai magyar felsőoktatás nyelvi, nemzetiségi környezete.....	140
10. ábra. A határon túli magyar felsőoktatás értelmezési kerete az anyaországi vélemények tükrében	175
11. ábra. Az anyaországi képviselőkkel készített interjúkban beazonosított oktatáspolitikai tényezők.....	176
12. ábra. Az anyaországi képviselőkkel készített interjúkban beazonosított oktatásfejlesztési tényezők.....	186
13. ábra. Az anyaországi képviselőkkel készített interjúkban beazonosított tannyelvpolitikai tényezők.....	194
14. ábra. Tannyelvi arányok az egyes állami és magán felsőoktatási intézményekben.....	208
15. ábra. A megvizsgált intézmények tannyelvpolitikáinak dimenziói.....	210

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. Kisebbségek oktatási részvételének tipológiája	15
2. táblázat. Felsőfokú képzésben részt vevő határon túli magyarok aránya négy szomszédos országban a magyarság arányához képest	19
3. táblázat. A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájához való csatlakozás lépései Szlovákiában és Ukrajnában	21
4. táblázat. Magyar nyelvű képzést is folytató felsőoktatási intézmények Ukrajnában.....	23
5. táblázat. A kisebbségek anyanyelvű felsőoktatásának keretei Ukrajnában a 2010/2011-es tanévben.....	24
6. táblázat. Magyar nyelvű felsőoktatás Ukrajnában: alap- és specialist/mesterképzés	29
7. táblázat. Magyar nyelvű képzést is folytató felsőoktatási intézmények Szlovákiában.....	32
8. táblázat. Magyar nyelvű felsőoktatás Szlovákiában: alapképzés.....	35
9. táblázat. Magyar nyelvű felsőoktatás Szlovákiában: mesterképzés és doktori képzés, szakösszesítő	36
10. táblázat. A diákok nemzetiségi és szám szerinti megoszlása a Selye János Egyetem karain	41
11. táblázat. A kéttannyelvű oktatás típusai és hatékonyságuk	60
12. táblázat. A kutatás helyszíni és időrendi lebontása, az interjúk száma	82
13. táblázat. A kárpátaljai intézményekben készült interjúk	83
14. táblázat. A dél-szlovákiai intézményekben készült interjúk.....	84
15. táblázat. A magyarországi adatközlőkkel készült interjúk	85
16. táblázat. Az interjúalanyok nemek szerinti megoszlása intézményenként.....	85
17. táblázat. A leggyakrabban említett tematikák régióként	89
18. táblázat. Az interjúk elemzésének szintjei.....	91
19. táblázat. A kárpátaljai magyar felsőoktatási intézmények nemzetiségi környezete	97
20. táblázat. A kárpátaljai magyar felsőoktatási intézmények nyelvi környezete	97
21. táblázat. Kárpát-medencei magyarok államnyelvtudása korcsoportok szerint.....	101
22. táblázat. Az ukrán nyelv és irodalom érettségi és felvételi vizsga eredményei országos szinten és a kárpátaljai magyarok körében	102
23. táblázat. Kárpát-medencei magyarok angolnyelv-tudása korcsoportok szerint.....	124
24. táblázat. A dél-szlovákiai magyar felsőoktatási intézmények nyelvi környezete.....	140
25. táblázat. Tannyelvi, nyelvoktatási és egyéb nyelvhasználati gyakorlatok a megvizsgált intézményekben	206
26. táblázat. Azonosságok és különbségek a két megvizsgált régió tannyelvi és oktatáspolitikai kontextusában.....	213

BEVEZETÉS

Tanulmányaimat a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészet Programjában folytattam. Korábban Beregszászban, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán szereztem angoltörténelem szakos tanári diplomát. Azzal, hogy jómagam is határon túli magyar tannyelvű főiskolán szereztem diplomát, és a munkavállalás során magam is szembesültem a kérdéssel, jó-e az, ha a szomszédos országokban csak magyar nyelven oktatnak egy felsőoktatási intézményben, önmagát kínálta a kutatási téma vizsgálatra.

Ez a háttér vezetett oda, hogy a fenti doktori iskolában értekezésem témájául Kárpátalja és Dél-Szlovákia (részben) magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeinek tannyelv-választási gyakorlatának vizsgálatát választottam. Kutatásomat azzal a céllal végeztem, hogy ismereteket szerezzek a tannyelvet érintő döntési mechanizmusok (tannyelvpolitikák) működéséről e két szomszédos ország magyarul is oktató egyetemén, főiskoláin. Kutatási kérdéseim között szerepelt annak körüljárása, hogy az intézmények tannyelv-választása milyen társadalmi célokat szolgál, és milyen tényezők befolyásolják azt. Disszertációmban azt is vizsgálom, hogy jelenleg van-e érvényben valamilyen tudatos koncepció az intézmények tannyelvi gyakorlatában, amelynek segítségével az oktatás fontos társadalmi (és ezen belül nyelvi) célok megvalósítását segíthetné.

Az értekezésben fejezetről fejezetre próbáltam pontosan körvonalazni kutatási témámat azzal, hogy definiáltam a dolgozat alapfogalmait (mint kisebbség, anyanyelvi oktatás, tannyelv, kétnyelvű oktatás, nyelvi tervezés, tannyelvpolitika), majd empirikus kutatásom segítségével két határon túli magyar közösség tekintetében részletesen is megvizsgáltam a kisebbségi felsőoktatás tannyelvpolitikai gyakorlatait.

Dolgozatomban egy egyetemi tannyelvpolitika kidolgozásának kontextusát tágabb, általánosabb értelemben ismertetem, majd konkrét példát is hozok egy intézményi jó gyakorlatról (a Helsinki Egyetem írott tannyelvpolitikájának elemzésével). Egy kisebbségi felsőoktatási intézmény bonyolult léthelyzetében nem egyszerű hosszú távú célokat kitűző stratégiát kialakítani a nyelvek helyzetére, használatára vonatkozóan, de ha ezek a kisebbségi egyetemek valóban a közösség társadalmi céljainak megvalósításához szeretnének hozzájárulni, akkor a tannyelvpolitikákkal szemben nem maradhatnak semlegesek és passzívak.

Munkámban részletesen elemzem, hogy nyelvi tervezéssel lehetséges, és szükséges is befolyásolni a modern társadalom nyelvi folyamatait (Cooper 1989, Haugen 1987, Spolsky

2004, Szépe 1984, 2001, Gúti–Szépe 2006). A nyelvi tervezés egyik ága, az elsajátítás-tervezés pedig módot ad arra, hogy az oktatásban a nyelvek szerepének meghatározásával valamilyen előre meghatározott cél mentén érjünk el eredményeket. A többnyelvű kompetenciák kialakításának ma már számos tannyelvi módját ismerjük (Baker 2006, 2007, Bartha 2000, Vámos 1993a, 1993b, 2008).

Arra törekedtem, hogy a nemzetközi és hazai nyelvészeti, oktatásszociológiai szakirodalom, intézményi forrásanyagok, oktatási, népszámlálási statisztikák, valamint saját empirikus kutatásom alapján olyan támpontokat tudjak ajánlani ezeknek a kisebbségi nyelven oktató egyetemeknek, amelyek segítségével tudatos intézményi tannyelvpolitikák kidolgozására nyílhatna mód a végzősök magas szintű két/többnyelvűségét elősegítendő.

Kutatásom kiinduló hipotézise az volt, hogy a Kárpát-medencei magyar nyelven oktató felsőoktatási intézmények tannyelvpolitikájával kapcsolatos döntéseknek nincs stratégiai háttere, és az intézmények által saját maguk számára megfogalmazott célok és feladatok között a többnyelvűséget ösztönző tannyelvi kérdések nem elsőrendűek. A tannyelvi döntések eseti jellegűek, egy részük külső körülmények hatására alakul, más részük pedig egy olyan kisebbségpolitikailag meghatározott térben fogan, ahol az identitást erősítő, egynyelvű magyar oktatáshoz való ragaszkodás ideológiája érvényesül. A pragmatikus szempontok, szakmailag megfontolt érvelések emiatt nem kapnak helyet a tannyelvi tervezésben. Az oktatás ki van szolgáltatva a lokális politikai elit játszmáinak, a kormányciklusonként változó anyaországi támogatáspolitikának, amihez hozzáadódik a többségi állam kisebbségekkel szembeni attitűdje is.

Mindez megnehezíti, hogy ezek az elmúlt húsz évben a szomszédos államokban létrehozott egyetemek, főiskolák, egyetemi karok a kisebbségi helyzetből fakadó hátrányokat anyanyelv domináns többnyelvű képzés folytatásával előnyükre fordítsák, és olyan sikeres, több nyelven szaknyelvi kompetenciákkal rendelkező kisebbségi szakemberek képzését láthassák el, akik a határon túli magyar közösségek vezető értelmiségi rétege lehetnének.

Disszertációmban két nagyobb elméleti fejezet után rátérek saját empirikus kutatásom bemutatására.

Az első elméleti fejezetben egyrészt a kisebbségi nyelven folyó felsőoktatás főbb típusait mutatom be, illetve ebben a fogalomrendszerben próbálom elhelyezni a Kárpát-medencei magyar kisebbség felsőoktatását. Majd két régió – Kárpátalja és Dél-Szlovákia – tekintetében ismertetem a ma létező magyar vagy részben magyar nyelvű felsőoktatási intézményeket.

A második elméleti fejezetben a téma tágabb kontextusául szolgáló nyelvi tervezési folyamatokba illeszkedő tannyelvpolitikák természetéről szólok elsősorban, majd a Helsinki Egyetem írott nyelvpolitikájának részletes ismertetésével a tannyelvi tervezés konkrét lépéseire hozok példát. Még ebben a fejezetben kitérek a Kárpát-medencei magyar egyetemek tannyelvpolitikáinak lehetséges céljaira, illetve a tágabb anyaországi és nemzetállami nyelvpolitikai keretekre.

A harmadik fejezet már az empirikus kutatás ismertetését bevezető részként tekinthető. Itt szólok a kutatás (amit a két határon túli régió egyetemei mellett magyarországi intézményekre is kiterjesztettem) helyszíneiről, a kutatás módszereiről, valamint az adatfeldolgozás mikéntjéről. Ebből a fejezetből kiderül, hogy összesen 3 országban 33 félig strukturált interjút készítettem személyes látogatás során. Emellett a felsőoktatási vizuális nyelvhasználat jellegzetességeiről fotókat készítettem, és a helyszínen szereztem közvetlen tapasztalatokat arról, hogyan működik az intézményeken belül a nyelvválasztás. A munka során az interjúk mellett a témához kapcsolódó elérhető népszámlálási, oktatásstatisztikai adatokat, intézményi dokumentumokat is forrásként használtam.

A negyedik fejezetben a fenti módszerekkel gyűjtött adatokat elemzem: bemutatom az általam kiválasztott két régió tágabb nyelvpolitikai kihívásait, az egyes régiókban kiválasztott egyetemek tannyelvi gyakorlatait, továbbá interjúalanyaim véleményét is összegzem a tannyelvi kérdések kapcsán. Ezt az anyaországi adatközlőkkel készített interjúk tanulságaival is kiegészítem.

Végül az ötödik fejezetben arra teszek kísérletet, hogy a szakirodalomból szerzett ismereteim és az empirikus kutatásban szerzett tapasztalataim alapján modellezem a kárpátaljai és dél-szlovákiai magyar nyelven is oktató felsőoktatási intézményeket a tannyelvválasztás gyakorlata és a választás mögött álló motivációk szempontjából. Még ebben a részben kitérek egy régiók közötti összehasonlító elemzésre, majd a fejezet utolsó pontjában azt vizsgálom meg, hogy merre tart az intézmények tannyelvi gyakorlata, jellemző-e az elméleti fejezetben ismertetett tannyelvpolitikai tervezés az ő esetükben.

A disszertáció záró összegző részében röviden ismertetem eredményeimet és a munka hasznosulásának lehetőségeit, illetve a kutatás folytatásának lehetséges irányait.

Véleményem szerint az intenzíven változó felsőoktatási környezet állandó kihívásaira csak egy egységes hosszútávú stratégia mentén lehetne következetes válaszokat adni, ilyen pedig egyelőre nem létezik a Kárpát-medencei magyarok tekintetében sem nemzeti, sem pedig intézményi szinten. Feltáró kutatásunkkal szeretnénk volna tisztább képet alkotni a jelenlegi tannyelvi gyakorlatokról, ezzel kapcsolatos attitűdökről. Reményeim szerint

értekezésem is segítheti a megvizsgált intézményeket többnyelvűséget eredményező nyelvpolitikáik kidolgozásában.

1. KISEBBSÉGI FELSŐOKTATÁS

1.1. Általános trendek a felsőoktatásban

A 20. század második felétől a felsőoktatás Európában és világszerte is számos olyan nagy volumenű változáson ment keresztül (Salat 2012: 49, Schofer–Meyer 2005), amelyek tárgyalása nélkül a kisebbségi felsőoktatás összetett problémarendszerét nem érthetjük meg.

A változások között az egyik legfontosabb a felsőoktatás eltömegesedésének jelensége. Mindez azzal a következménnyel járt, hogy a 21. század kezdetére a felsőoktatás elveszítette elit-képzés jellegét, hiszen a tipikus korcsoport részvételi aránya 10-15%-ról átlagosan 50 (vagy annál magasabb) százalékarányra ugrott (Hrubos 1998, Salat et al. 2010: 47).¹ Ma ezt már természetesnek is vesszük: az OECD országok körében hallgatólagosan elfogadott követelménynek számít, hogy az adott korcsoport legalább 50%-a részt vegyen a felsőoktatásban (Santiago et al. 1998: 43–44), de az Európai Unió viszonylatában is azt találjuk, hogy a Lisszaboni szerződés 2020-ra a 30–34 éves korosztály körében a felsőfokú végzettséggel rendelkezőkre nézve 40%-os referenciakeretet irányoz elő (Salat et al. 2010: 47).

Ezzel szoros összefüggésben megszületett a gazdálkodó, majd a szolgáltató egyetem fogalma. Míg kezdetben (1960–70-es évek) az állam aktív szerepet vállalt a hallgatói létszámnövekedés elérésében, addig 1980-ra a gazdasági válság hatására a kormányzatok áttértek az úgynevezett indirekt irányításra, azaz a felsőoktatási intézményeket arra készítették, hogy külső pénzügyi forrásokat keressenek, s az állami költségvetés egy részét is pályázati feltételekhez kötötték. Eközben megváltoztak az egyetemek irányába megfogalmazott társadalmi elvárások is: kezdetben a demokratizálódás, a kapuk nyitása, aztán a gazdasági értelemben vett hatékonyság, majd 1990-től az eltömegesedés miatt veszélybe került minőség vált követendő értékkel (vö. Hrubos 2006: 666, Salat et al. 2010: 48). A megváltozott társadalmi elvárások számos kihívás elé állították a felsőoktatást. A 21. században újra kell fogalmazni a felsőoktatás célját, az oktatási módszereket és tartalmakat, az intézményi formákat, illetve a finanszírozás, fenntartás alapjait (Salat et al. 2010: 45). A felsőoktatás hagyományos funkciói, azaz a kutatás és oktatás mellé, az innovációt is fel kell venni. Az európai felsőoktatási reform alapvető filozófiája erre az új társadalmi szerződésre épül,

¹ 1991–2004 között évenként 5,1%-kal nőtt a felsőoktatásban résztvevők részaránya. A középiskolát befejezők (+5 év) korcsoportján belül az egyetemi képzésben résztvevők aránya az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában 52%-ról 70%-ra ugrott, Közép- és Kelet-Európában 33%-ról 54%-ra, Dél-Amerikában és a Karib-tenger térségében 17%-ról 28%-ra, Kelet-Ázsia és a Csendes-óceán térségében 7%-ról 23%-ra (Salat et al. 2010: 47).

melynek lényegét úgy foglalhatjuk össze, hogy a kontinens versenyképességének megőrzése, erősítése, a társadalmi kohézió helyreállítása az alapvető célja az oktatásnak (Hrubos 2006: 674).

A hallgatói expanzió során az egyetemek mellett már megjelent a nem-egyetemi (főiskolai, felsőfokú szakképző, magánegyetemi) szektor is, s szükségessé vált egy olyan szélesebb kategória megteremtése, amelyben az egyetemen kívül az intézményi diverzifikáció más termékei is jól megférnek. Az *egyetemi oktatás* mint fogalom helyére a mindennapi diskurzusban a *felsőoktatás* kategóriája lépett. Ez az átmenet érhető tetten abban is, hogy a bolognai reform már egy Európai *Felsőoktatási* Térség létrehozásán fáradozik, ahogyan az Európai Unió egyéb dokumentumaiban is erre a fogalomra történik hivatkozás, míg ezen szféra korábbi dokumentumai, mint pl. a Magna Charta Universitatum (1988) még kizárólag egyetemekről beszél (Hrubos 2006: 675). Az átalakulás természetes módon feszültségeket is kelt a nagy múltú egyetemek és a friss intézmények között. A modern korban azonban azok az intézmények lesznek egyértelműen a sikeresebbek, amelyek nagyobb mértékben képesek tekintettel lenni a társadalmi környezet és gazdaság szükségleteire (Salat et al. 2010: 45).

Az egyetemi és nem-egyetemi szektor közötti egyetlen döntő különbség, ami egyben a Humboldt-i elvek átmentésének lehetőségét is felveti, talán a doktori programok szintjén jelenhet meg. Itt még tetten érhető „az oktatás és a kutatás egysége, a professzorok és doktoranduszok akadémiai szabadsága, a tanár és diák partneri viszonya, amelyben a diák nem »fogyasztó« vagy kliens, aki szolgáltatást vesz igénybe, hanem ugyanúgy az akadémiai oldalt képviseli, mint a professzorok” (Hrubos 2006: 676).

Az oktatáspolitikai nemzeti szereplői és színterei mellett igen jelentős befolyással rendelkeznek a nemzetközi színterek és szereplők is, ezért a kisebbségi felsőoktatás fejlesztési lépéseinek mérlegelésekor célszerű a nemzetközi adottságokat és trendeket is figyelembe venni.

Santiago (et al. 2008) nyomán a felsőoktatás szervezésére leginkább nyomást gyakorló tényezők közül a globalizáció jelenségére (1), a regionális integráció folyamataira (2), a tudásalapú gazdaságok megjelenésére (3), a társadalomszerkezet átrendeződéseire (4), illetve a kommunikációs technológiák szerepének a növekedésére (5) kell tekintettel lenni (lásd még Salat et al. 2010: 45).

A globalizáció az oktatás területén leginkább a kulturális homogenizáció jelenségét hozta magával, olyan értelemben, hogy „a multinacionális munkaadóknak a munkavállalók végzettségével szemben támasztott elvárásai az oktatási rendszereket is a homogenizálódás felé mozdítják el” (Polónyi 2008: 26). Így az egyes országok oktatásügyei – mind

rendszerüket, mind pedig a tanítási-tanulási (nevelési, képzési) tevékenységeket tekintve – világszerte egyre hasonlóbba válnak egymáshoz. Az oktatás globalizációjában jelentős szerepet játszanak a nagy nemzetközi szervezetek.²

A regionális integráció tendenciáját a 21. század legnagyobb oktatási folyamata, az ún. Bolognai folyamat képviseli. Hivatalos időkeretei 1999. június 19-től, azaz a Bolognai Nyilatkozat aláírásától a 2010-re kitűzött egységes(nek megálmodott) Európai Felsőoktatási Térség megvalósulásáig terjednek.³ Az 1999-ben aláírt Bolognai Nyilatkozat értelmében az emberi fejlődéshez elengedhetetlen tudásalapú Európa, az európai oktatási rendszer nemzetközi versenyképességének megvalósítását hat kiemelt közösségi cél mentén határozták meg: a képzési rendszer reformja (áttérés a háromszintű 3+2+3 rendszerű képzésre), a diplomák és fokozatok elismertetése és összehasonlíthatósága, a kreditrendszer kialakítása, hallgatói, kutatói, oktatói és adminisztratív dolgozói mobilitás biztosítása az egyenlő esélyek elve alapján, minőségbiztosítási rendszer, valamint az európai vonatkozások beépítése a felsőoktatásba.⁴ Az EU-integráció hatása az oktatásra lényegében hasonló, mint a globalizációé, hiszen „annak ellenére, hogy az Európai Unió az oktatást a nemzeti rendszer részeként kinyilvánítottan nem akarja egységesíteni, mégis számos program és fejlesztési törekvés az egységesítés irányába hat. (...) hiszen az Európai Unió egységes áru-, tőke- és pénzpiac, s nem utolsó sorban munkaerőpiac megteremtésén munkálkodik. Ez magától értetődően kikényszeríti a munkaerő képzettségének egységesülését, s ezzel természetesen hat az oktatási rendszerek hasonlóságának irányába is” (Polónyi 2008: 27).

A tudásalapú gazdaságok alapelve, amely szerint manapság a gazdasági fejlődés jelentős mértékben a tudástermelés minőségének a függvénye, fokozódó elvárásként nehezedik a felsőoktatás szereplőire. Gibbons (1998) szerint a minőség értékelésében az akadémiai tekintély mellett egyre fontosabb szerephez jut a megrendelő és a felhasználó. Az információs technológiák terjedésével együtt járó korszerű információtárolási, visszakeresési és továbbítási technikák az oktatási módszerek és tartalmak számára is kínálnak új alternatívákat, s egyben kihívásokat is.

² A 20. század második felétől erősödött fel az ENSZ és UNESCO, vagy a Világbank ilyen szerepe, majd a század végére az OECD és az EU kapott egyre dominánsabb szerepet a nemzeti oktatáspolitikák befolyásolásában. S minden bizonnyal nagy befolyással lesz a felsőoktatási rendszerek további életére minden országban az a fejlemény, hogy a Kereskedelmi Világszervezet (WTO) kezdeményezésére a felsőoktatási szolgáltatások bekerülnek a Szolgáltatások Kereskedelmével Kapcsolatos Általános Egyezmény (GATS) rendszerébe, ami olyan következményekkel is járhat, hogy külföldi szolgáltatók jelenhetnek meg azokban az országokban, ahol a helyi felsőoktatás szolgáltatásainak a minősége nem megfelelő (Salat et al. 2010: 46).

³ Hasonló integrációs folyamatok vannak kibontakozóban a dél-amerikai kontinensen (MERCOSUR Education Area), Délkelet-Ázsiában (ASEAN University Network), illetve Ázsia és a Csendes-óceán térségében (UMAP – University Mobility in Asia and the Pacific) (Salat et al. 2010: 46).

⁴ Lásd a bolognai folyamat hivatalos honlapján: The Official Bologna Process website 2007–2010, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents>

A társadalomszerkezeti átalakulások szintjén leginkább az előrecedés jelensége fenyegető, ami a fiatalabb (felsőoktatás szempontjából tipikus) korosztály demográfiai apadásával jár együtt. Ennek kettős hatása úgy foglalható össze, hogy egyrészt a felsőoktatás bevételei kedvezőtlenül alakulhatnak az alacsonyabb hallgatói számok miatt, másrészt viszont az egyetemeknek fel kell készülniük az új típusú igények megjelenésére: az előrecedő társadalom munkavállalói akár több ízben is átképzésre szorulhatnak pályájuk során (Salat et al. 2010: 47).

1.2. A kisebbségi felsőoktatás sajátos dimenziói

A kisebbségi felsőoktatás kérdésének ismertetésénél mindenekelőtt a fogalmakat kell tisztázni. Önmagában az a tény, hogy a kisebbséget számaránya vagy a hatalmi viszonyok szempontjából különböztetjük-e meg a többségtől (vö. Skutnabb-Kangas 1997: 18), hogy milyen típusú kisebbségről (őshonos vagy bevándorló, vö. Bartha 1999: 75–84), nemzeti, etnikai vagy regionális⁵ beszélünk, alapvetően meghatározza azt is, hogy a kisebbségi oktatás mely típusával állunk szemben. A kisebbségek oktatásában a képzés nyelve alapján további típusokat azonosíthatunk be, ezek közül is a két legfontosabb a kisebbségek anyanyelvi képzése, valamint államnyelvi (nem anyanyelvi) képzése mint kategória. Papp (2012: 5) alábbi táblázata (1. táblázat) jól szemlélteti, hogy a kisebbség típusát és a képzés nyelvét összevetve számos oktatási formát különböztethetünk meg a kisebbségi oktatás gyűjtőfogalma alatt.

⁵Szarka (1999) a kelet-európai régió kisebbségi csoportjait elemezve megkülönbözteti a kiforrott nemzeti öntudattal rendelkező nemzeti kisebbségek csoportját, az anyanemzettől tartósan különfejlődött, de ahhoz elsősorban a származás és a nyelv miatt kötődő etnikai kisebbségeket, és azokat, akik identitásukat egy régióhoz való kötődéssel fejezik ki.

1. táblázat. Kisebbségek oktatási részvételének tipológiája

(Forrás: Papp 2012: 5.)

KÉPZÉS NYELVE KISEBBSÉG TÍPUSA		ANYANYELVI KÉPZÉS	ÁLLAMNYELVI (NEM ANYANYELVŰ) KÉPZÉS
ŐSHONOS	Nemzeti kisebbség	A. Anyanyelvi oktatás	B. Nemzeti kisebbségek nem anyanyelvű oktatása
	Etnikai, regionális kisebbség	C1. Kisebbségi/nemzetiségi oktatás C2. Kvázi civil oktatási formák - pl. szórvány oktatása	D. Etnikai kisebbségek oktatása - pl. romák oktatása
MIGRÁNS	Bevándorlók	E1. „Vasárnapi iskolák” E2. Nemzetközi- és magániskolák	F. Migránsok mainstream oktatása

Munkámban a határon túli magyar közösség (részben) magyar tannyelvű felsőoktatását vizsgáltam meg, amely ebben a rendszerben az őshonos nemzeti kisebbségek anyanyelvi képzését jelenti. Ebben az esetben a kisebbségek saját nyelvükön részesülnek az oktatásban, s ez az oktatás kiterjed a rendszer egész vertikumára a legalsó szinttől a felsőoktatásig. Ugyanakkor lehet az anyanyelvi oktatás horizontálisan részleges is: ilyenkor az anyanyelv mellett egy másik tannyelven is folyik az oktatás, vagy csak bizonyos modulokban van lehetőség az anyanyelvi oktatásra (Papp 2012: 5). A nyelvészetben az ilyen típusú részleges anyanyelvi oktatást már a kétnyelvű képzések csoportjába sorolják, amelynek számos típusa létezik (lásd 2.5. pont).

A kisebbségek oktatására nagy hatással van a közösség számossága és régió belüli aránya (tömb és szórvány), szervezettsége és érdekérvényesítő képessége, illetve az, hogy a kisebbség hol helyezkedik el a nyelvcsere-nyelvmegtartás kontinuumában.⁶

A kisebbségi oktatás egyszersmind társadalmi alrendszerként is tétéleződik, az öt körülvevő állandó változásban lévő társadalmi folyamatok pedig hatással vannak mozgásterére. Polónyi (2008: 16–18) szerint egy-egy ország oktatáspolitikájának több szintje,

⁶Mind a nyelvcsere, mind a nyelvmegtartás egy kisebbségi nyelv használóinak magatartására utal hosszú ideig fennálló kétnyelvűségi helyzetben. A nyelvcsere során a közösség X nyelv használatáról a kétnyelvűség különböző fázisain keresztül néhány generáció alatt fokozatosan áttér Y nyelv használatára. A nyelvmegtartás ezzel ellentétben arra utal, hogy a konstans kétnyelvűségi helyzet ellenére a beszélők megtartják eredeti nyelvüket (lásd Bartha 1999: 123–159, Gal 1979, 1991, Orosz et al. 2008: 2).

színtere és szereplője van, amelyeket a következőképpen lehet meghatározni: a legfelső nemzeti szint az országgyűlés, a kormány és a különböző politikai pártok; a munkavállalók (elsősorban a pedagógusok és oktatók), a szakszervezetek, a munkaadó szervezetei, az Akadémia, a szülők, a tanulók, a hallgatói szervezetek, az intézményfenntartók, az intézményvezetők szervezetei. Ezután jön a regionális, a megyei, és a települési szint. S végül a szerző kiemeli: „korántsem elhanyagolható oktatáspolitikai szint az intézményi szint. Különösen a felsőoktatás-politikában játszanak meghatározó szerepet az intézmények és az intézményen belüli erők” (Polónyi 2008:17).

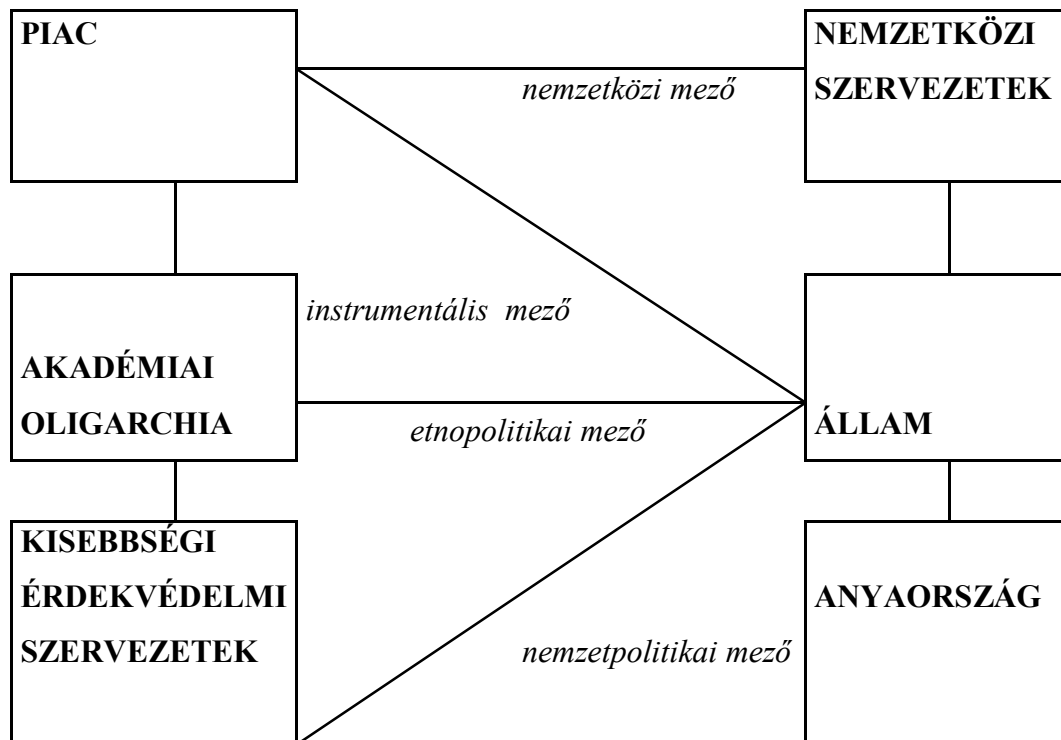
Az intézményi szinten megjelenő aktorok számbavételekor megint csak a felsőoktatás átalakulásához kell visszakanyarodnunk, hiszen az átalakulásokkal párhuzamosan kezdetben a kormányzati bürokrácia, majd a piaci verseny ereje erősödött meg a korábban központi pozícióban lévő klasszikus értelemben vett akadémiai szereplőkkel szemben.⁷ Ma már nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy egy-egy felsőoktatási intézmény működésének három alapvető dimenziója van: az akadémiai, a bürokratikus-adminisztratív és a gazdálkodási dimenzió (Hrubos 2006: 672, Papp 2012: 11).

Egy-egy kisebbségi felsőoktatási intézmény működtetésében mindez fokozottan, több hatalmi központ felől érvényesül: az intézményi vezetőségen kívül, a kisebbségi elit(ek), az anyaországi nemzetpolitika szereplői, de közvetve-közvetlenül a többségi államok nemzet- és nyelvpolitikája, valamint a globális európai és világfolyamatokkal járó törekvések egyaránt meghatározó jelentőséggel bírnak. Papp (2012: 12) ábrája alapján láthatjuk, hogy az egyes általunk is beazonosított felsőoktatási szereplők közötti interakciók bizonyos mezőkben, rendszerekben zajlanak, ahol mindegyik mezőnek megvan a maga működési logikája. A nemzetpolitikai mezőben például a kisebbségi nemzeti törekvések találkozhatnak az állam részéről tanúsított többségi nacionalizmussal, de ebben a mezőben tevékenyen megjelenhet az anyaország is. Az etnopolitikai mezőben a kisebbség és a többség identitáspolitikái jelennek meg, és ugyanitt érezhető a többségi és kisebbségi akadémiai elit jelenléte is. Az instrumentális mezőbe tartoznak a felsőoktatás fenntartásához, működtetéséhez kapcsolódó állami feladatok, amelyeket nemzetközi szervezetek is támogathatnak (1. ábra).

⁷ Jól példázza az akadémiai dimenzió háttérbeszorulását a bürokratikus-adminisztratív dimenzióval szemben, hogy a Bolognai Nyilatkozat, bár a Magna Charta Universitatum-ra hivatkozva fogalmazza meg az európai reform fő tételeit, az előbbi oktatási miniszterek (a nemzeti kormányzatok aktorai), az utóbbit egyetemi rektorok írták alá (az európai akadémiai közösség). A kétféle értékrendszer vitája pedig érzékelhetően végigvonul a bolognai folyamat egészén (Hrubos 2006: 674).

1. ábra. A nemzeti kisebbségek felsőoktatásának modellje

(Forrás: Papp 2012: 12.)



A beazonosított mezőkben a kisebbségek, a többségi nemzet, az anyaország és az európai szereplők találkozása gyakran konfliktusokkal terhes, ugyanis azok tágabb társadalmi (főleg az identitásformálással kapcsolatos) céljai nem feltétlenül esnek egybe. Így a kisebbségi felsőoktatás arculatát leginkább a közösségek érdekérvényesítési ereje, az egyes aktorok szövetségre lépése és hosszas alkufolyamatok formálják, mintsem szakmai alapokon nyugvó oktatáspedagógiai elvek. Az etnopolitikai mezőben csak kis részben jelennek meg szakmai kérdések, s nagyobb mértékben találkozunk közösségi identitáspolitikai problémákkal. Az anyanyelvi oktatás fenntartásában hangsúlyosabban jelenik meg az „anyanyelv” mint szempont, a szélesebb értelemben vett „oktatás” nézőpontjával szemben (Papp 2012: 14).

Ez utóbbi megállapításhoz kapcsolódva talán érthetővé válik a kisebbségi oktatás túlzott etnopolitikai szempontú megközelítése, ha számításba vesszük, hogy a kisebbségi oktatásnak (éppen a *kisebbségi* jelző miatt) olyan feladatokat is el kell látnia, amelyeket a kisebbségi közösségen kívül másnak nem érdeke ellátni. Csete Örs (2006: 6) kifejezetten a határon túli magyarság esetében ezt a jelenséget a következőképp fogalmazza meg: „A határon túli magyar oktatás amellett, hogy a munkaerőpiacra, az ott elfoglalt pozícióra felkészítő folyamat, egy másik, rendkívül jelentős funkcióval is bír: a magyar identitás

megőrzésének eszköze és a család, az egyház mellett legfontosabb (sőt olykor kizárólagos) színtere.”

1.3. Kisebbségi magyar felsőoktatási intézmények a Kárpát-medencében

Ma a Kárpát-medencében összesen nyolc különböző állam területén elő magyarság felsőoktatásban való részvétele szempontjából többféle mintázatot be lehet azonosítani. Egyrészt, főleg a kilencvenes évek elején, a szülőföldi magyar nyelvű továbbtanulási lehetőségek szűkössége miatt, jellemző trend volt a határon túliak körében a Magyarországon magyar nyelvű felsőoktatási intézményekben való továbbtanulás. A másik opció a szülőföldi nem magyar tannyelvű egyetemeken való továbbtanulás volt. A helyi közösségek szempontjából egyik megoldás sem volt ideális, hiszen a magyarországi továbbtanulás gyakran a fiatalok kinn maradását is magával hozta, a többségi tannyelvű intézményekben való tanulásból pedig (kezdetben politikai, majd nyelvi okokból) a kisebbségi magyar diákok nagy része kiszorult.

Mára az előző két opció mellett egy harmadik is megjelent. A Kárpát-medence Magyarországgal szomszédos országokban ma számos, különböző szintű oktatási intézményben van lehetősége a magyar kisebbség tagjainak anyanyelvén folytatni tanulmányait (Fábi 2001: 134).⁸ Mióta a második világháborút lezáró békedekrétumok következtében a történelmi Magyarország etnikailag magyar lakosságának egyharmada a szomszédos országok kötelékébe került, a külföldi magyarság anyanyelvű oktatásának biztosítása mind az anyaország, mind a kisebbségi közösségek részéről állandó és kiemelt prioritást jelentett, melynek részét képezte a magyar nyelvű iskolai életutak legfelső szintjének kiépítése és megerősítése is.

1.3.1. Az intézményfejlesztés mögött álló érvek

A Kárpát-medencei magyar egyetemalapítások a rendszerváltás óta eltelt húsz évben történtek. Ugyan már korábban is volt lehetősége a külföldi magyar diákoknak bizonyos szintű magyar nyelvű, de főleg magyar tárgyú (magyar nyelv és irodalom szakos) képzésben részesülnie, a szó igazi értelmében vett anyanyelvi képzési struktúra csak a közelmúltban intézményesült.

A rendszerváltás utáni szabadabb korban a határon túli magyarok szociokulturális hátterét feltáró alapkutatások is megkezdődhettek. A nyelvi, szociológiai változókat figyelembevevő kutatások is megerősítették az intézményes anyanyelvű oktatás kiemelkedő szerepét a közösség megtartásában. Az iskola tannyelve közvetlen összefüggést mutat a

⁸Lásd még: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/fuzet_01/oldal82_86_fuggelekV.pdf

kisebbségben élő emberek identitásával, anyanyelvükhöz való viszonyával s ezáltal a nyelv megtartásával (Csernicskó 2008a, Czibere 2008: 79, Bárdi et al. 2008: 382). Különösen a Kárpát-medencei magyarság szempontjából fontos az anyanyelvhez való pozitív viszonyulás megtartása, mert ebben a régióban a nyelv az identitás egyik központi eleme.

Kisebbségi környezetben az anyanyelvű oktatás lehetőségére az esélyegyenlőség megteremtésének egyik eszközeként tekintenek. Ilyen szempontból a felsőoktatási fejlesztésekre különösen nagy szükség volt mindegyik régióban, elsősorban a magyar kisebbség képzettségi szintjének emelése érdekében. Szlovákiában és Kárpátalján is jellemző, hogy az érettségivel rendelkezők száma viszonylag magas a magyar nemzetiségűek körében, alacsony ugyanakkor a felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma. A felsőfokú képzésben résztvevők, vagy diplomával rendelkezők száma tekintetében a magyarok mind a négy szomszédos országban alulreprezentáltak a többségi nemzethez, és saját népességbeli arányukhoz képest is (2. táblázat).

2. táblázat. Felsőfokú képzésben részt vevő határon túli magyarok aránya négy szomszédos országban a magyarság arányához képest

(Forrás: Kontra 2009)

	Románia (1992)	Szlovákia (1997)	Vajdaság(1992)	Kárpátalja(2001)
A magyarok aránya a területen (%)	7,12	10,7	16,6	12
A magyarok felsőoktatási részvételi aránya (%)	5,18	4,7	6,9	5,2

A kisebbségi felsőoktatás jelentősen hozzájárulhat a nemzeti reprodukcióhoz, a közösség értelmiségi utánpótlásához. Mindezek mellett fontos cél volt a szülőföldi magyar nyelvű képzési struktúra legfelső szintjének megteremtése (komplex iskolai életutat kínálva a magyar gyerekeknek), a magyar szaknyelv fenntartásához szükséges nyelvhasználati színtér létrehozása, az anyanyelven történő ismeretszerzés pozitív hozadékainak kihasználása.

Ebben a célrendszerben tehát egyértelműen döntöttek az alapítók amellet, hogy magyar tannyelvű felsőoktatási intézményekre szükség van, többek között nem (csak) állami, hanem önálló magyar nyelven oktató felsőoktatási intézményi formában is. Ez utóbbi a kisebbségi közösségek vezetőinek arra való reakciójaként is értelmezhető, hogy a kilencvenes években az összes környező országban a nemzeti oktatási rendszereket egyértelműen a

nemzetállami igények szolgálatába állították, ami a magyar kisebbség sajátos oktatási igényeinek kibontakozását csak saját intézményben tette lehetővé (Papp 2008a: 384).

Az intézményalapítási folyamatnak természetesen kedvezett az is, hogy ebben az időszakban az egész térségben, beleértve Magyarországot és a szomszédos államokat egyaránt, a felsőoktatás expanziójának lehettünk tanúi, sorra alakultak az új egyetemek, főiskolák, bővült a szakválaszték. A magyar intézmények alapítása tehát ebbe a nemzetközi trendbe is jól illeszkedett.

Ezzel párhuzamosan a nemzeti kisebbségek nyelvén oktató felsőoktatási intézmények létrehozása ahhoz a Közép-Európai trendhez is kapcsolható, mely a második világháború után a szocialista táboron belül kötelezően, felülről előírt internacionalista ideológia megszűnése után újraélesztette a nemzetiségi mozgalmakat. Központba került a nemzeti identitás, amivel együtt járt a saját nyelv és kultúra fontossága, s az ezzel szorosan összefüggő anyanyelvi képzés támogatása is.

A külhoni magyar nyelvű felsőoktatási intézmények létrehozása egyúttal a már létező magyar nyelvű általános és középfokú oktatás presztízsének megerősítéseként is felfogható, hiszen ezzel kimenetet teremtettek az alsóbb képzési szinteken tanuló kisebbségi diákoknak.

1.3.2. Az intézményfejlesztés résztvevői

Az intézmények létrehozásában, a kisebbségi felsőoktatás más intézményeihez hasonlóan, a Kárpát-medencében is be lehet azonosítani az anyaország, a lokális magyar elit és a többségi állam aktív szerepvállalását, azaz az intézmények arculatát, mindennapi életét meghatározó, az etnopolitikai és nemzetpolitikai mezőkben történő döntési mechanizmusokat.

A kisebbségi egyetemalapítások szinte mindegyik régióban a magyar állam aktív közreműködésével mentek végbe. Ugyanakkor érezhető annak a kisebbségi politikai elitnek a szerepvállalása is, amelynek az előző rendszerekben nem voltak lehetőségei és eszközei, hogy kielégítse saját közössége olyan égető igényeit, mint az anyanyelvű oktatás kiterjesztése a felsőoktatásra, illetve az értelmiségi réteg utánpótlásának biztosítása.

A kisebbségi elit belső feszültségei is megmutatkoztak az egyetemalapítások idején, hiszen élénk viták alakultak ki a körül, hogy az elit melyik szegmense jogosult a felsőoktatási fejlesztéseket végrehajtani, kinek sikerül mindehhez az anyaország támogatását is megszerezni. A belső versengés és az anyaországi politika kétpólusossága sajnálatos következményeként szinte mindegyik régióban történetek párhuzamos fejlesztések az elmúlt 20 évben (vö. Ferenc 2010, Papp 2008a: 385).

A 1990-es évek elején a Kárpát-medence azon államai, ahol a magyar kisebbségek élnek, szintén pozitívan viszonyultak a magyar állami egyetemalapításokhoz. Ennek egyrészt gazdasági okai vannak, hiszen egy másik állam pénzén teremtődtek munkahelyek, illetve olyan képzési lehetőségek az országban, amelyek ukrán, szlovák, román állampolgárságú fiatalok képzési szintjét emelik. Másrészt mivel mind Ukrajna, mind pedig Szlovákia a kilencvenes évek elején kiáltotta ki függetlenségét, fontos volt számukra a nemzetközi elismerés. Ukrajna az elsők között írta alá (1996) az Európa Tanács egyik legfontosabb kisebbségvédelmi dokumentumát, a *Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartáját*, míg Szlovákiában erre 2001-ben került sor, de végül a gyors ratifikációs eljárásnak (vagy épp a sürgető Európai Unió nyomásának) köszönhetően Szlovákiában 4 évvel korábban lépett érvénybe a dokumentum, mint Ukrajnában (3. táblázat).

3. táblázat. A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájához való csatlakozás lépései Szlovákiában és Ukrajnában

(összeállítva az egyes államok időközi országos jelentései alapján)⁹

	Aláírás	Ratifikálás	Hatályba lépés	Ország-jelentés I.	Ország-jelentés II.	Ország-jelentés III.	Ország-jelentés IV.
Szlovákia	2001	2001	2002	2003	2008	2011	-
Ukrajna	1996	2003	2006	2007	2011	-	-

A Karta aláírásával a szomszédos államok hivatalosan kifejezték elkötelezettségüket a regionális és kisebbségi nyelvek megőrzésének ügye iránt, az „elkötelezettség” háttérében ugyanakkor érezhető, hogy a kisebbségi jogokat biztosító dokumentumok rendszerint az országok Európa Tanácsi vagy Európai Unió belépésének feltételei voltak (Szabómihály 2006: 315, Marác 2011: 35, Vogl 2009: 26). Ukrajnában az aláírástól számítva még tíz évet kellett várni a hatálybalépésre (2006)¹⁰, Szlovákiában viszonylag gyorsan (2002), de nacionalista felhangoktól nem mentesen, történt meg a ratifikálás és a hatálybalépés (Ferenc 2012: 76). Ebből jól látszik, hogy az államok az instrumentális motiváció miatt a deklarációk

⁹Az időközi országos jelentések az ET Nyelvpolitikai Osztályának hivatalos honlapján érhetők el: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/Report/default_en.asp

¹⁰Ennek okairól lásd Beregszászi–Csernicskó 2007.

szintjén elkötelezték ugyan magukat az európai folyamatok felé, ugyanakkor a belső jogrendeknek a Kartához való igazítása nehézkesen halad, ellentmondásokkal küszködik.¹¹

Az önálló magyar tannyelvű intézmények megalapításával a magyar diákok képzéséért folytatott harcban megszűnt a helyi állami felsőoktatási intézmények monopol helyzete. A kialakult versenyhelyzetre az állami oktatási szféra új magyar tannyelvű karok, magyar tárgyú tanszékek megnyitásával reagált.

Ezen kívül a magyarországi felsőoktatási intézmények is megjelentek a határon túli régiókban kihelyezett tagozatok, konzultációs központok formájában. Kezdetben ez a képzési forma csak átmeneti megoldásként volt számon tartva az önálló magyar intézmények megjelenéséig, ennek ellenére még ma is jelen vannak a határon túli piacokon.¹²

Az intézményalapítási folyamat mára megsokszorozta a rendszerváltás előtt működő magyar tárgyú vagy magyar nyelvű szakok számát a határon túli régiókban, s még ma sem tekinthető teljesen lezártnak, hiszen szinte minden évben jelennek meg új szakok a szülőföldi magyar nyelvű képzési piacon.

1.3.3. Magyarul is oktató felsőoktatási intézmények Ukrajnában

Annak a magyar diáknak, aki ma Ukrajnában sikeres emeltszintű érettségi vizsgát¹³ tesz, számos választási lehetősége van a szülőföldi továbbtanulásra nem csak államnyelvi képzésekben, de kifejezetten a kisebbség számára kialakított magyar nyelvű képzésekben is. Ezek között a „magyar nyelvű képzések” között tannyelvi szempontból érdemes megkülönböztetni az alábbi három kategóriát:

1. Magyar nyelvi tanszék, lektorátus vagy magyar nyelvet is oktató tanszék.
2. Egészében magyar nyelvű oktatást folytató intézmény.
3. Részben magyar nyelven oktató intézmény.

Az ukrainai magyar tárgyú vagy magyar nyelvű felsőoktatási képzések legtöbbje állami fenntartású intézmény részeként működik, így a finanszírozása ennek alapján történik. A beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, bár államilag elismert intézmény Ukrajnában, alapítása és fenntartása (az országban szokatlan módon) alapítványi formában történik. Az intézmény fenntartásához szükséges anyagi támogatás jelentős

¹¹A kilencvenes évekhez képest a helyzet abból a szempontból is megváltozott, hogy a szomszédos államok nemzetépítésük egy fontos szakaszába érkeztek, amelyben az államnyelv központi szereppel bír. Mindez ellentétes irányban hat a Kartában foglalt jogok érvényesítésével (Csernicskó–Ferenc 2010:339, Vogl 2009:52–53).

¹²Ennek negatív hatásairól lásd: Ferenc (2011: 49)

¹³Az ukrán oktatási tárca rendelete szerint a 2007/2008-as tanévtől kötelezővé vált minden továbbtanuló számára az ún. *Зовнішнє Незалежне Оцінювання* (azaz a külső független értékelés) mint érettségi s egyben felvételi vizsga. Ennek értelmében a hagyományos felvételi vizsgákra épülő rendszert felváltotta a független vizsgaközpontokban megszervezett emelt szintű érettségi rendszere. Ettől a tanévtől csak és kizárólag az itt szerzett pontszámok mérvadóak az egyetemre való bejutáskor. A vizsga a magyar tannyelvű középiskolát végző diákokat több ponton is diszkriminatívan érinti (Beregszászi–Csernicskó 2010, Csernicskó 2008b, 2009a, 2009b, Csernicskó–Ferenc 2009a, 2009b, 2010, Orosz 2008a, 2008b).

hányadát a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány (KMFA) anyaországi forrásokból kapja, illetve pályázati forrásokból egészíti ki (Magyar Főiskola Ukrajnában 2011: 65). A jelenlegi (2012. november) állás szerint a beregszászi főiskola, egyedüli ukrainai felsőoktatási intézményként,¹⁴ normatív alapú finanszírozásban részesül az anyaország nemzeti jelentőségű intézmények programja keretében.¹⁵

Az alábbi 4. táblázatban a jelenleg Ukrajnában részben vagy egészében magyar nyelvű felsőfokú képzéseket indító intézményeket¹⁶ tüntettük fel azzal a szemponttal kiegészítve, hogy a magyar nyelvű képzés önálló intézményben vagy egy állami (magyarországi vagy ukrainai) intézmény keretében valósul-e meg.

4. táblázat. Magyar nyelvű képzést is folytató felsőoktatási intézmények Ukrajnában¹⁷

	Ukrainai intézmény magyar tagozata	Önálló magyar intézmény	Ukrainai felsőoktatási intézmény kihelyezett magyar tagozata	Mo-i felsőoktatási intézmény kihelyezett magyar tagozata
Ungvári Nemzeti Egyetem, Magyar Tannyelvű Humán és Természettudományi Kar	X			
Kijevi Nemzeti Lingvisztikai Egyetem, magyar nyelv és irodalom szak	X			
Munkácsi Állami Egyetem Humán- pedagógiai College, tanítóképzés	X			
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola		X		
Kijevi Szlavisztikai Egyetem Kárpátaljai Fiókiintézete, magyar nyelv és irodalom			X	
A Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Karának Beregszászi Kihelyezett Képzése				X
A Budapesti Corvinus Egyetem				X

¹⁴ 2012-ben Kárpátalján összesen 12 intézmény került be a nemzeti jelentőségű intézmények közé: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola; Karácslói Sztójka Sándor Görög Katolikus Líceum; Nagyberegi Református Líceum; Nagydobronyi Református Líceum; Péterfalvi Református Líceum; Munkácsi Szent István Katolikus Líceum; Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség; Gényusz Jótékonyági Alap; Kárpátaljai Magyar Képző- és Iparművészek Révész Imre Társasága; Kárpátaljai Megyei Drámai Színház; Kárpátaljai Magyar Művelődési Intézet; Szolymai Emlékpark Bizottsága. Forrás: MTI és bgazrt.hu.

¹⁵ Korábban (2006–2010) nemzeti jelentőségű intézménynek számított az Ungvári Nemzeti Egyetem magyar kara és a Munkácsi Humán-pedagógiai Főiskola is.

¹⁶ Ukrajnában sajátos rendszer szerint osztályozzák a felsőoktatási intézményeket, négy akkreditációs szintet megkülönböztetve: szakképzők (I.), szakközépiskolák, technikumok, collegek (II.), főiskolák (III.) és egyetemek (IV.) (Beregszászi et al. 2001: 15). A Kárpát-medence más államaiban az ukrainai besorolás szerinti I-II. akkreditációs szintű intézményeket általában nem tekintik a klasszikus felsőoktatás részének, sokkal inkább szakoktatásnak, (felsőfokú) szakképzésnek. Dolgozatomban ezért csak a klasszikus értelemben vett, III–IV. akkreditációs szintű intézményeket tekintem ukrainai magyar felsőoktatásnak. A két magyarországi egyetem kihelyezett képzése csak szimbolikus értelemben kapott helyett a III–IV. akkreditációs fokozatú intézmények között, ugyanis báregyetemről és főiskoláról van szó, az itt szerzett diplomákat az ukrán állam továbbra is csak bürokratikus honosítási eljárás után fogadja el.

¹⁷ Az intézmények kategorizálásánál a Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégiuma és a Magyar Tudományos Akadémia Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete által működtetett *A Kárpát-medence magyar oktatási és tudományos intézményeinek adatbázisa* tipológiáját vettem alapul. Lásd: <http://kataszter.martonaron.hu/index.php>

Kertészettudományi Kara Határon túli Levelező Tagozatának Beregszászi Konzultációs Központja				
A Sárospataki Református Teológiai Akadémia Kihelyezett Beregszászi Képzése				X

Az hogy az ukrajnai magyar kisebbségnek létszámához képest ilyen széles körű lehetőségei vannak az anyanyelvű továbbtanulásra, egyáltalán nem tekinthető általánosnak az ukrajnai jelentős számú más kisebbségek körében. Ukrajna Oktatási, Tudományos, Ifjúsági és Sport Minisztériuma hivatalos adatai szerint az ukrajnai kisebbségek közül anyanyelvű felsőoktatásban csak az orosz, román és magyar kisebbség részesül az alábbi keretek között (5. táblázat).

5. táblázat. A kisebbségek anyanyelvű felsőoktatásának keretei Ukrajnában a 2010/2011-es tanévben¹⁸

Tannyelv	I–II. akkreditációs szint		III–IV. akkreditációs szint	
	Diákok száma	Arányuk az összes felsőoktatásban tanuló diákhoz képest	Diákok száma	Arányuk az összes felsőoktatásban tanuló diákhoz képest
Ukrán	327826	90,70%	1909645	89,70%
Orosz	33455	9,20%	217659	10,20%
Román	85	0,02%	0	0
Magyar	87	0,02%	795	0,04%

Az intézmények legtöbbje a rendszerváltás után kezdte el a magyar nyelvű oktatást, de van néhány olyan főiskola, egyetem is a felsoroltak között, amelyek már a rendszerváltás előtt is kínáltak lehetőséget (részben) magyar nyelvű tanulmányok végzésére. Ilyen a Munkácsi Középfokú Tanítóképző (1950), amelynek bázisán jött létre a **Munkácsi Állami Egyetem Humán-pedagógiai Főiskola Zrínyi Ilona Magyar Tagozata**(a továbbiakban MÁE). Ebben az intézményben a felsőfokú szakképzésnek megfeleltethető úgynevezett „*molodsiy specialist*” szintű (azaz a fenti tipológia szerint II. akkreditációs fokozatú) képzés keretében folyik a tanítói szakos diákok magyar nyelvű képzése, ugyanakkor a magyar csoportokba járó diákok az alap- és mesterképzésben már az államnyelven kell tanuljanak. 2009 januárjától a Humán-pedagógiai Főiskolát és a Munkácsi Technológiai Főiskolát Munkácsi Állami

¹⁸Forrás: <http://monweb3.airweb.ua/index.php/ru/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zadovolennya-osvitnikh-potreb-predstavnikiv-natsionalnikh-menshin-ukrajini?catid=151&id=6208>

Egyetem¹⁹ néven összevonták, és állami fenntartás alá helyezték. Jelenleg évente 35 fővel indul az intézmény egyéb államnyelvi (tanítói, óvodapedagógusi, művészeti nevelési) képzései mellett magyar tannyelvű tanítóképzés.

A 2012. évi felvételi adatok alapján²⁰ az intézmény tanítói szakos képzésére 180 hallgató jelentkezett, ebből 70-et vettek fel. A magyar csoport ezen a szakon belül indul, de a hivatalos statisztika nem közöl arra vonatkozó adatot, hogy a 70 fő nemzetiségileg hogyan oszlik meg, és arról sincsenek adatok, hogyan oszlanak meg a felvett hallgatók tannyelv szerint.

A másik intézmény, ahol szintén nagy múltra tekint vissza a magyar nyelvű képzés, az **Ungvári Nemzeti Egyetem**²¹ (UNE) magyar nyelv és irodalom tanári szakos képzése, mely 1963 óta látja el magyar szakos tanárokkal a kárpátaljai magyar iskolákat. Ezt a képzést inkább magyar tárgynak, mintsem magyar tannyelvűnek nevezhetnénk, hiszen a diákok az általános ismereti tárgyakat az egyetem többségi hallgatóival együtt államnyelven hallgatják. 2005-ben az UNE Történelem Karán Magyar Történelem és Európai Integráció Tanszéket nyitottak. Ezt követően, mintegy intézményesítve az egyetemen korábban létrehozott magyar tárgyú és részben magyar nyelvű képzéseket, 2008-ban létrehozták a **Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kart** (a továbbiakban UNE magyar kar), ahová a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem szakos képzés is átkerült, kiegészülve matematika és fizika szakokkal. Az új kar egy felújított épületszárnyban kezdhetette meg munkáját. A képzés beindításához, az épület felújításához jelentősen hozzájárult az épp hatalmon lévő magyar kormány is.

Ungvár mint megyeszékhely és a régióban nagy múltúnak számító, 1945-ben alapított egyetem népszerű továbbtanulási helynek számít a magyar diákok körében is. Az egyetem magyar szakán 2012. januári adatok²² alapján 60 nappali tagozatos és 40 levelezős hallgató tanul. Történelem szakirányon 87 diák van, Matematikán 44, fizikán pedig 37.

A kárpátaljai magyar felsőoktatás harmadik és (a diáklétszám, valamint a magyarul tanulható szakválaszték tekintetében) egyben legjelentősebb intézménye az 1996-ban alapított Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola (2003. decembere óta **II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**, a továbbiakban KMF). 1994-ben hozták létre a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítványt (KMFA), hogy életre hívja a Kárpát-medencében mindaddig példanélküli kezdeményezést: államilag elismert önálló magyar tannyelvű felsőoktatási

¹⁹<http://msu.edu.ua/humanities-teacher-college/>

²⁰<http://vstup.info/2012/i2012i440b.html>

²¹Korábban Ungvári Állami Egyetem.

²²Lásd az egyetem honlapját: <http://www.univ.uzhgorod.ua/departments/humanitar/>

intézményt hozzon létre Magyarország határain kívül.²³ Miután a KMFA 1994-ben szerződést kötött a magyar Művelődési és Közoktatási Minisztériummal és a Nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolával (BGYTF), 1994-ben megindulhatott a teljesen magyar nyelvű tanárképzés Beregszászon. Az önálló Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola működési engedélyének megszerzéséig (1996 szeptemberéig) a képzés a BGYTF kihelyezett tagozataként funkcionált Beregszászi Speciális Tanárképzés „fedőnév” alatt (Orosz et al. 2006, Magyar Főiskola Ukrajnában 2011: 25–64).

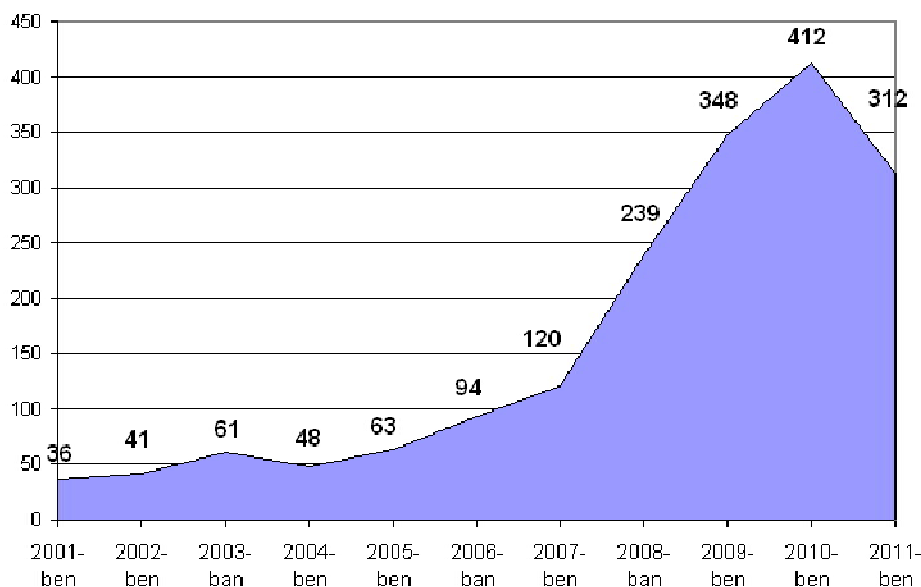
A főiskola megalakulásával jelentősen bővült a magyar nyelven tanulható szakok kínálata: az eddig csupán részben magyarul tanulható magyar nyelv és irodalom és alsó tagozatos tanítói szakok mellett (UNE és Munkácsi Tanítóképző) a fiatal intézményben kezdetben óvodapedagógusi, tanítói, angol–földrajz, angol–történelem, történelem–földrajz, földrajz szakok és szakpárok nyíltak, ahol teljes egészében magyar nyelven folytathatták tanulmányaikat a felvételt nyert diákok. 2003-tól az intézet nemcsak nevét változtatta meg, hanem a tanárképzésen kívül eső szakterületen is indított képzést, bővítve ezzel az intézmény profilját. A 2011/2012-es tanévben 10 alapszakon 1041 diák tanult a beregszászi főiskolán (Magyar felsőoktatási intézmények 2012: 23).

A Főiskola „Diplom Baccalaureus” (BSC, BA), illetve „Diplom Specialist” (MA-val ekvivalens) minősítésű oklevél kiadására jogosult. Utóbbi egyetemi szintnek felel meg, ami azt jelenti, hogy az ilyen diplomával rendelkező végzősök doktori iskolákban, PhD-képzésben és aspirantúrán is folytathatják tanulmányaikat. Az elmúlt 10 évben (2001–2011 között) nappali tagozaton 1267-en, levelező képzésben pedig 507-en szereztek az intézményben diplomát (2. ábra).

A 2012/2013-as tanévben alapszakon (BA és BSc) óvodapedagógia, tanítói, angol, magyar, ukrán, történelem, földrajz, biológia, matematika, valamint könyvvitel és auditálás szakon folyik képzés az intézményben. Specialist szinten pedig a tanítói, az ukrán, a magyar, a történelem, a biológia és a matematika szakon tanulhatnak tovább a diákok.

²³ A főiskola alapításának történetét lásd bővebben az intézmény honlapján: <http://www.kmf.uz.ua/hun114/index.php/a-foiskola-tortenetebol.html?showall=1>

2. ábra. A beregszászi főiskolán ukrán államilag elismert felsőfokú diplomát szerzett hallgatók száma tanévenkénti bontásban (2001–2011)²⁴



2004-ben indított magyar–angol szakos tanárképzést Ungváron a **Kijevi Szlavisztikai Egyetem Kárpátaljai Fiókiintézete** (a továbbiakban KSZE)²⁵, ahol a magyar szakhoz kapcsolódó tárgyakat szintén magyar nyelven lehet elsajátítani. Érdekes momentuma ez a képzés a kárpátaljai magyar felsőoktatásnak, hiszen egy szláv nyelvek oktatásával foglalkozó egyetem indított magyar nyelvű képzést, felismerve Kárpátalja mint határ menti, multietnikus terület munkaerő-piaci igényeit. Az egyetem többnyelvű szakemberek képzését tűzte ki célul, elsősorban szláv nyelvek oktatásával. A kihelyezett tagozat működésének negyedik évében döntöttek úgy, hogy a magyar nyelvet is beemelik a tanulható nyelvek közé, hogy megcélazzák a kárpátaljai magyar hallgatók csoportját is. A fiókiintézet 2012-ben – akkreditációs problémák miatt – nem hirdetett meg képzéseket egyetlen szakon sem, tehát a kijevi képzés kárpátaljai jelenléte kétségesé vált.

2011 szeptemberében a **Kijevi Nemzeti Lingvisztikai Egyetem** is magyar szakos képzést indított, az egyetemen tanulható más idegen nyelvek mellett, a budapesti ELTE szakmai támogatásával. Évente 13-14 fő részvételével tervezik a képzést, ahová kárpátaljai magyar diákok jelentkezését is várják. Ennek érdekében toborzó körutat is szerveztek. Ez utóbbi szintén magyar szakos képzés, immár a negyedik a sorban.

²⁴Forrás: <http://www.kmf.uz.ua/hun114/index.php/tajekoztato-a-foiskolarol.html>

²⁵ A fiókiintézet honlapja: http://ksu-zac.at.ua/index/kafedra_filologiji/0-8

Az anyaország mind az oktatói gárda, mind pedig a képzés módszertani hátterét illetően támogatja az új képzést, illetve a tanszékvezető elmondása szerint az Ungvári Nemzeti Egyetem, a munkácsi és beregszászi felsőoktatási tanintézetek is biztosították őket segítségükről, akár saját professzoraik áttanítása révén is. Az előadók között magyarországi egyetemek vezető professzorai is vannak, s évente rendszeres szakmai gyakorlatra kerül sor anyaországi felsőfokú tanintézetekben.²⁶

Az imént felsorolt 5 intézményben jelenleg a 6. táblázatban összefoglalt szakokon lehet (részben) magyar nyelvű vagy magyar tárgyú tanulmányokat végezni Kárpátalján (és Ukrajnában). Az ábrából kivehető, hogy bár viszonylag sok intézményben több szakon van lehetőség magyarul tanulni, de az oktatás nagy többsége tanárképzés keretében valósul meg.²⁷

²⁶<http://kiszo.hhrf.org/?module=news&target=get&id=2534>

²⁷A szlovákiai magyar felsőoktatás hasonló gondjairól lásd László Béla (2007:32) idevágó írását.

6. táblázat. Magyar nyelvű felsőoktatás Ukrajnában: alap- és specialist/mesterképzés²⁸

Intézmények/Szakok	Alapképzés														Specialist/Mesterképzés									
	Óvodapedagógia	Tanítói	Magyar nyelv és irodalom	Történelem	Földrajz	Biológia	Fizika	Matematika	Ukrán ny. és irodalom ²⁹	Angol nyelv és irodalom	Német nyelv és irodalom	Szlovák nyelv és irodalom	Összesen	Tanítói	Magyar ny. és irodalom	Angol nyelv és irodalom	Történelem	Biológia	Fizika	Matematika	Ukrán nyelv és irodalom	Összesen		
KMF	1	1	1	1	1	1		1	1	1			9	1	1		1	1		1	1	6		
UNE			1	1			1	1					4		1		1		1	1		4		
MÁE		1 ³⁰											1									0		
KSZE			0,5							0,5			1		0,5	0,5						1		
KNLE			1										1		1							1		
Párhuzamok	1	2	4	2	1	1	1	2	1	2			17	1			2	1	1	2	1	12		

Rövidítések:

KMF – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

UNE – Ungvári Nemzeti Egyetem

MÁE – Munkácsi Állami Egyetem

KSZE- Kijevi Szlavisztikai Egyetem (angol-magyar szakpár)

KNLE - Kijevi Nemzeti Lingvisztikai Egyetem

²⁸ KMF http://www.kmf.uz.ua/hun114/images/stories/2012/plakat_2012_net.jpg

UNE <http://www.univ.uzgorod.ua/departments/humanitar/>, felvételi felhívás <http://kiszo.hhrf.org/?module=news&target=get&id=7905>

MÁE <http://msu.edu.ua/humanities-teacher-college/>

KSZE http://ksu-zac.at.ua/index/kafedra_filologiji/0-8 és http://ksu-zac.at.ua/index/pro_nas/0-13

KNLE <http://kiszo.hhrf.org/?module=news&target=get&id=2534>

²⁹ Ukrán és angol filológia szak az UNE képzésében is van, ám a KMF-en a nem szaktárgyakat magyar nyelven oktatják, illetve az ukrán szakon a magyar tannyelvű iskolákban való oktatásra való felkészítésre kiemelt hangsúlyt fektetnek, s ez indokolja, hogy ezek a képzések is a magyar nyelven folyó képzések kategóriájába kerültek.

³⁰ Magyarul csupán a felsőfokú szakképzésnek megfelelő molodsij specialist szintű képzés folyik.

A 6. táblázatból látszik, hogy az intézményi expanzió párhuzamos fejlesztéseket is eredményezett. A felsőoktatási versenyharc természetesen jótékony hatású is lehetne, azonban kisebbségi kontextusban, csökkenő demográfiai tendenciák mellett a párhuzamos képzések „negatív bumerángthatásként” is érvényesülhetnek (Papp 2007: 47). Ennek a párhuzamosságnak egyik következményeként tekinthetünk arra az esetre, ami nemrégiben történt a KMF-en, ahol 2003-ban elindították az ukrán állam által elismert kertész-mérnöki szakot, mint a magyarországi Corvinus Egyetem kihelyezett képzésének „letelepítését” Ukrajnában. Ugyanakkor a fejkvóta megtartása érdekében a magyarországi intézmény tovább folytatta a kihelyezett képzést. Azaz duplicitás alakult ki: volt egy Ukrajna által elismert és egy magyarországi képzés, mindkettő BSc szinten, mindkettő magyarul, mindkettő ugyanabban a városban, egyazon épületben, s mindkettő főként magyarországi támogatásból, sőt: nagyrészt átfedés volt az oktatók között is, hisz sok kárpátaljai oktató tanított a magyarországi képzésben is. Ez a párhuzamosság oda vezetett, hogy az Ukrajnában elismert, működési engedéllyel rendelkező képzés jelentkezők hiányában elsorvadt. El sem jutott az első kibocsátásig. Ennek hátterében főként az állt, hogy az államilag elismert képzésbe felvételi vizsgát kellett tenni, kötelező volt az olyan általános ismereti tárgyak oktatása, mint a szociológia, politológia, Ukrajna története stb.; a végzettséget csak nappali tagozaton, nyolc félév alatt lehetett megszerezni. Ezzel szemben a magyarországi kihelyezett képzésbe az érettségi eredményei alapján vették fel a hallgatókat (tehát nem volt felvételi, illetve nem kellett az úgynevezett független tesztelésen sem megmérettetniük magukat a jelentkezőknek), nem kellett általános ismereti tantárgyakat abszolválniuk, és csupán hat félév volt a képzési idő, levelező tagozat formájában.

A duplicitás itt tehát azt eredményezte, hogy az egyik képzés kioltotta a másikat, mégpedig egy Ukrajnában el nem ismert képzés egy Ukrajnában állami engedéllyel működő, elismert képzést.³¹ A párhuzamosság tehát számos veszéllyel fenyeget, egyrészt munkaerő-felesleghez vezet egyes szakokon, másrészt pedig elszalasztott esélyként is felfogható, hiszen a szakok kialakításakor körültekintőbb tervezéssel (mind a helyi magyar elitek, mind a magyarországi támogatók részéről) a közösség számára hasznosabban is lehetett volna a már meglévő oktatási rendszert bővíteni. A Kárpátalján is érződő demográfiai zuhanás miatt így egyik magyar képzés sem tudja maradéktalanul kitölteni keretszámait.

³¹S hogy az ukrainai példa nem párhuzamok nélküli, emlékeztetni szeretnék arra, hogy Salat Levente Konkurens víziók a BBTE-n címmel az Erdélyi Riport 2004. július 22-i számában a Sapientia Egyetem és a Babes-Bolyai Tudományegyetem egymást gyengítő konkurenciája kapcsán a nemzetpolitikai tervezés hibáira hívta fel a figyelmet. Hushegyi Gábor (2004) Ezt nekünk? A komáromi Selye János Egyetemről című írásában a fent említetthez hasonló duplicitást egyenesen pazarlásnak nevezi.

A magyarul tanulható szakok skálája, a magyarul oktató intézmények száma **magyarországi intézmények kihelyezett speciális képzésével** is gyarapodott. A beregszászi főiskolával együttműködve, annak bázisán indított kertészmérnöki képzést a Budapesti Szent István Egyetem (1999),³² majd közgazdász szakot a Nyíregyházi Főiskola (2000).³³ A Sárospataki Református Teológiai Akadémia kihelyezett beregszászi képzése 2011-ben indult. A három kihelyezett képzésben az oktatás nyelve magyar, a hallgatók magyarországi diplomát kapnak, melynek ukrainai elismertetése hosszú, költséges és bizonytalan kimenetelű eljáráshoz kötött. Mivel Ukrajnában nem államilag elismert képzésekről van szó, a magyarországi egyetemek kihelyezett tagozataival a dolgozatban részletesen nem foglalkozunk.

1.3.4. Magyarul (is) oktató felsőoktatási intézmények Szlovákiában

A magyar nyelvű kisebbségi felsőoktatás szerkezete tekintetében Szlovákia és Ukrajna között sok hasonlóság fedezhető fel. Ebben a régióban is megkülönböztethető a magyar tárgyú, részben magyar nyelvű és teljes egészében magyar nyelvű intézmény kategóriája. A korábban az ukrainai helyzetre alkalmazott táblázat is alkalmas arra, hogy a szlovákiai magyar intézmények rendszerezését is elvégezzük a segítségével, azzal a különbséggel, hogy itt a szlovákiai egyetemek nem indítottak kihelyezett magyar nyelvű képzést (lásd 7. táblázat).³⁴ Ezzel ellentétben kétszer több magyarországi intézmény indított Szlovákiában kihelyezett képzést Ukrajnához képest. Mivel mindkét ország Európai Unió tagállam, a képzések beindításának, a diplomák kölcsönös elismerésének útja jóval egyszerűbb a két ország között.

³²A képzést szervező egység jelenleg érvényben lévő pontos neve: Budapesti Corvinus Egyetem Kertészettudományi Kara Határon túli Levelező Tagozatának Beregszászi Konzultációs Központja.

³³A jelenleg érvényes pontos megnevezés: Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Karának Beregszászi Kihelyezett Képzése.

³⁴Az országon belüli kihelyezett képzések indításában nyilvánvalóan a két ország méretbeli különbsége is szerepet játszik.

7. táblázat. Magyar nyelvű képzést is folytató felsőoktatási intézmények Szlovákiában

	Szlovákiai intézmény magyar tagozata	Önálló magyar intézmény	Magyarországi felsőoktatási intézmény kihelyezett magyar tagozata
Comenius Egyetem, Magyar Nyelv és irodalom tanszék	X		
Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara	X		
Selye János Egyetem		X	
Bél Battyás Egyetem, Hungarisztika tanszék	X		
Eperjesi Egyetem, Magyar Nyelv és Kultúra Intézete	X		
Modern Üzleti tudományok Főiskolája, Dunaszerdahely			X
Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodási szak, Komárom			X
Keckskeméti Főiskola, Kertészeti Főiskolai Kar, Komárom			X
Budapesti Corvinus Egyetem Közigazgatás-tudományi Karának Kihelyezett Tagozata, Királyhelmec			X

Szlovákiában a Selye János Egyetem kivételével minden magyar tárgyú vagy magyar nyelvű tanulmányi lehetőség állami fenntartású egyetemeken belüli alegységként (kar, tanszék, intézet) funkcionál. Bár a Selye János Egyetem létrehozásában nagy szerepet vállalt az anyaország, de a szlovákiai magyar politikai elit a 2000-es években olyan politikai erővé tudott válni, amely elérte, hogy a magyar egyetemalapítás bekerüljön a kormányprogramba. Ennek folyományaként az ország legnagyobb kisebbségének anyanyelvű oktatását megvalósító egyetemet sikerült rákapcsolni a szlovák állami költségvetésre. A szlovákiai felsőoktatásban ugyanakkor a közszolgálati egyetemek fenntartására elkülönített összegek tekintetében az EU átlagához képest alacsonyabb összegek állnak rendelkezésre az egyetemek fenntartóinak (Albert 2009:76).³⁵ Emiatt több egyetemen a hallgatói létszám növelésével próbálják a működéshez szükséges összegeket biztosítani a fejkvótás támogatási rendszer keretében. A Selye János Egyetem a beregszászi főiskolához hasonlóan nemzeti jelentőségű, anyaországi normatív finanszírozásban részesülő intézmény. Abban is hasonló a két intézmény, hogy a régió magyar felsőoktatásában mindkettő egyedüli intézményként részesülhet ebben a támogatásban.³⁶ Jelentős különbség viszont a beregszászi és komáromi intézmény között, hogy előbbi nem állami, utóbbi pedig állami, illetve hogy előbbi csak a

³⁵2006-tól az előző évekhez képest csökkent az egyetem számára elkülönített összeg. Ebben az időszakban az anyaországtól érkező támogatások különböző formái (Miniszterelnöki Hivatal, Oktatási Tárcá, Szülőföld Alap) segítették a működést (Albert 2009:76). Szlovákia Európai Unió tagságának köszönhetően az egyetem a szlovák és a magyar állam támogatásán kívül jelentős forrásokat nyert el pályázati úton az Európai Szociális Alap és az EU Strukturális Alap kereteiből is.

³⁶Szlovákiában jelenleg összesen 10 intézmény számít nemzeti jelentőségűnek: Csemadok; Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége; Selye János Egyetem; Szlovákiai Magyar Cserkészszövetség; Fórum Intézet; Komáromi Jókai Színház; Kassai Thália Színház; Gramma Nyelvi Iroda; Pro Civis Polgári Társulás; Szlovákiai Magyar Televíziósok Szövetsége. Forrás: MTI és bgazrt.hu.

magyarországi költségvetésből jut forrásokhoz, utóbbi viszont mind a magyar, mind pedig a szlovák állami költségvetés támogatását élvezi.

A mai Szlovákiai területén 1918 után megszüntették vagy Magyarországra telepítették a magyar felsőoktatás intézményeit. A magyar nemzetiségű hallgatók a mai Csehország területén valamely „csehszlovák nyelvű” egyetemen, vagy német tanítási nyelvű intézményekben szereztek diplomát, az anyaországban 1990-ig csak engedéllyel évente 4-5 diák tanulhatott (Sidó 2004).

A rendszerváltásig szülőföldi magyar nyelvű tanulmányokra csupán a pozsonyi Comenius Egyetemen volt lehetőség, magyar nyelv és irodalom szakon (1951-től), illetve a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem képzett pedagógusokat a magyar tannyelvű iskolák számára. A magyarul tanulható szakok bővítésére a rendszerváltást követően volt lehetőség, azonban a kedvezőtlen politikai környezet³⁷ miatt ez a fejlődés igen lassan ment végbe.

1989-ben történt az első kísérlet egy magyar nyelvű egyetem létrehozására Jókai Mór Egyetem néven (Sidó 2004), azonban ez a próbálkozás nem járt sikerrel, többek között a magyar közösségen belüli konszenzus hiánya miatt is. Már ekkor és később is kérdésként vetődött fel a közösségen belül, hogy a hosszú múltra visszatekintő nyitrai pedagógusképzés bővítésében kell megtestesülnie a szlovákiai magyar egyetemnek, vagy külön intézményre van szükség.

1990 és 2002 között, ahogyan sok más közép-kelet-európai államban, Szlovákiában is megindult a felsőoktatás expanziója, és ezzel egyidőben eltömegesedése is. Szlovákia felsőfokú intézményeinek száma 13-ról 20-ra, a tanulható szakok száma pedig 50-ről 93-ra emelkedett. A diákok száma is megnövekedett (átlagosan 86,94%-kal), de a magyar nemzetiségű diákok aránya, ahogyan korábban is, még mindig elmaradt a korosztály átlagától (a növekedés itt 73,78%) (László 2004:228). A 2011-es népszámlálás adatai szerint a magyar nemzetiségűek száma Szlovákiában 458467 fő, a magyarság aránya 8,5%. Mindezzel együtt a szlovákiai magyar kisebbség az ország legnagyobb kisebbsége.

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók száma országos szinten 123283 fő, ebből 5615 (4,55%) magyar nemzetiségű.³⁸ Mindez azt jelenti, hogy a magyar kisebbség felsőoktatási részvétele a korábbi évekhez hasonlóan (vö. Bauer–Bauer 2000, Kontra 2009) még mindig elmarad a kívánt mértéktől. László (2004: 241) ezzel szemben a hallgatói létszámtartalékok elemzését elvégezve arra figyelmeztet, hogy „egy önálló magyar egyetem működéséhez a statisztikai adatok alapján éppen kiszámított hallgatói számtartalékok nem éppen kielégítők.”

³⁷A rendszerváltást követően hatalomra kerülő nacionalista erők minden igyekezetükkel azon voltak, hogy megerősítsék a szlovák nyelvet mint az állam, s egyben az oktatás nyelvét.

³⁸Forrás: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---vysoke-skoly>

Szlovákia csatlakozása az Európai Felsőoktatási térhez termékeny talajt teremtett a magyar nyelvű szakválaszték bővítéséhez. Ennek egyik kísérőjelenségeként jelent meg Szlovákia új felsőoktatási törvénye (2002), amely már teljesen új szemléletet közvetített, igazodva az európai felsőoktatási térhez. A Magyar Koalíció Pártjának parlamenti mandátumával a belső politikai légkör is kedvezőbbé vált az intézményalapításhoz. Ennek folyományaként a már létező pozsonyi Magyar Nyelv és Irodalom tanszék mellett 1998-ban elindult a magyar filológusok képzése a besztercebányai Bél Mátyás Egyetemen, 2003-ban önálló karrá (Közép-európai Tanulmányok Kara) alakult a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen addig folyó magyar nyelvű pedagógusképzés, illetve 2004-ben Komáromban önálló magyar nyelvű felsőoktatási intézményt hoztak létre a Selye János Egyetem megalapításával. 2011-ben az Eperjesi Egyetemen működő Magyar Nyelv és Kultúra Intézete tolmács-fordítói és magyar nyelv és irodalom szakos tanárképzéssel csatlakozott a már meglévő struktúrához.

Jelenleg a szlovákiai magyar nyelvű felsőoktatásnak ez az öt intézmény ad otthont. A 8. és 9. táblázatban az intézmények honlapján, illetve felvételi tájékoztató füzetekben található információk alapján³⁹ a következő szakokon lehet (részben) magyar nyelven tanulni.

³⁹ Források:

a CE honlapja: <http://www.fphil.uniba.sk/index.php?id=1664> és <http://www.fphil.uniba.sk/index.php?id=6515>,

a KETK honlapja: http://www.fss.ukf.sk/hu/index.php?option=com_content&view=article&id=48:akkreditalt-tanulmanyi-programok&catid=3:content-&Itemid=50,

a SJE felvételi tájékoztató füzete 2012/2013-as tanévre:

http://www.selyeuni.sk/felvetelitajekoztato2012_13/111214_1127398Zj0VS0Felveteli_tajekoztato_2012_2013_final.pdf,

a BME honlapján szlovák nyelvű leírás a Hungarisztika tanszékről:

<http://www.fhv.umb.sk/app/index.php?ID=2029>,

a szak 2011-es felvételi felhívása:

<http://uj szo.com/napi lap/szol galtato-oldal/2011/02/05/hungarisztikai-kepzes-a-bel-matyas-egyetem-en>

8. táblázat. Magyar nyelvű felsőoktatás Szlovákiában: alapképzés

Intézmény/ szak	Alapképzés																				
	Magyar nyelv és irodalom*	Hungarológia	Finnugor tanulmányok	Magyar-szlovák kétnyelvű ügyvitelszervezés	Óvodapedagógus képzés	Tolmács és fordítóképzés	Közép-európai Areális Kultúrák	Cseh nyelv és kultúra	Finn tanulmányi szak – magyar nyelv és irodalom	Angol nyelv és irodalom	Német nyelv és irodalom	Szlovák nyelv és irodalom	Történelem	Informatika	Matematika	Biológia	Kateketika	Szociológia	Vállalati gazdaságtan és menedzsment	Alkalmazott informatika	Missziológia, diakónia, szociális munka
CE	1	1				1			1	**	**	**	**								4
KETK	1	1	1	1	1	1	1	1		**	**	**									8
SJE	1				1					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
BME		1		***						**	**	**									1
EE	1					1															
Párhuzamok	3	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	27

Rövidítések:

CE – Comenius Egyetem, Pozsony

KETK – Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra

SJE – Selye János Egyetem, Komárom

BME – Bél Mátyás Egyetem Humán Tudományok Karának Hungarisztika Tanszéke, Besztercebánya

EE- Eperjesi Egyetemen Magyar Nyelv és Kultúra Intézete, Eperjes

9. táblázat. Magyar nyelvű felsőoktatás Szlovákiában: mesterképzés és doktori képzés, szakösszesítő

Intézmény/ szak	Mesterképzés															Doktori képzés				
	Magyar nyelv és irodalom*	Hungarológia	Tanítóképzés	Tolmács és fordítóképzés	Közép-európai Areális Kultúrák	Angol nyelv és irodalom	Német nyelv és irodalom	Szlovák nyelv és irodalom	Francia nyelv és irodalom	Történelem	Informatika	Matematika	Vállalatirányítás	Református teológia	Összesen	Magyar nyelv és irodalom	Teológia	Hungarológia	Magyar nyelv és irodalom oktatáselmélete	Összesen
CE	1					**	**	**	**						1					0
KETK	1	1	1	1	1	**	**	**	**	**					5			1	1	2
SJE	1		1			1	1	1		1	1	1	1	1	10	1	1			2
BME		1		***		**	**		**						1	1				1
Párhuzamok	3	2	2	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	17	2	1	1	1	5

*Szlovákia kétszakos tanárképzésnek köszönhetően a magyar nyelv mindenütt egy másik szakkal párban tanulható csak. A Konstantin Filozófus Egyetem FETK esetében biológia, matematika, informatika, fizika, történelem és filozófia párszakon részleges magyar tannyelvű oktatás folyik.

** Az adott nyelvek és tantárgyak az intézmény bölcsészkarának felajánlásával tanulhatóak a magyar nyelv és irodalom szakkal párban, de ezek a szakok nem részei a magyar tagozatnak, a tannyelv szlovák.

*** Bár a Bél Mátyás Egyetem Hungarisztika szakra hirdet felvételt, de valójában két nyelvszakos (magyar-angol, magyar-német, magyar-szlovák) fordító és tolmácsképzés folyik. Nyitrán csak magyar-szlovák fordítókat képeznek.

Ezen kívül több Magyarországi intézmény működtet magyar nyelvű továbbtanulási lehetőséget Szlovákiában. Illetve igen gyakori a szlovákiai magyar fiatalok csehországi és magyarországi továbbtanulása is (Tóth–Morvai 2009, Papp 2012). Továbbá a szülőföldi anyanyelvű felsőoktatási szakválaszték szűkösége és a pedagógusképzés túlsúlya miatt sok diáknak jelent alternatívát a szülőföldi, de nem anyanyelvű képzésbe való jelentkezés.

A **pozsonyi Comenius Egyetem** (a továbbiakban CE) a Szlovák Köztársaság legrégebbi és egyben legnagyobb, klasszikus egyeteme, melyet 1919-ben alapítottak. Jelenleg Pozsonyban és környékén összesen 13 karon szervez oktatást. Számos szakterületen országos viszonylatban csupán ebben az intézményben szerezhető felsőfokú oklevél. A Szlovákiában tanuló magyar diákok legtöbbször a pozsonyi egyetemet választja továbbtanulása színhelyéül, hisz a szlovák főváros és az egyetem múltja, hagyományai és a tanulható szakok széles választéka vonzóvá teszik azt.

Jelenleg az egyetem 13 karán összesen 804 magyar nemzetiségű hallgató tanul.⁴⁰ A bölcsészettudományi karon, ahová a magyar nyelv és irodalom tanszék is tartozik, összesen 180 magyar hallgató tanul.

Ez a képzés már a rendszerváltás előtt lehetőséget biztosított magyar nyelvű tanulmányok végzésére, igaz azonban, hogy a magyar nyelv és irodalom szak csak egy másik (teljes mértékben szlovák nyelven oktatott) szakkal párban volt tanulható. A szóban forgó magyar tanszék meghirdetett kurzusai magyar nyelven folynak, míg a többi szakon szlovák a tanítás nyelve. A tanszék 2011-ben fordító (horvát, német, szlovák) és hungarológia tanulmányi programokat is meghirdetett. Ez utóbbi elnevezéssel más intézmények is indítottak képzéseket, ezért érdemes megnézni, mit értenek alatta: tanulmányaik alatt a hallgatók megismerkednek az alapozó nyelvészeti és irodalomtudományi ágazatokkal, megfelelő ismereteket szereznek a magyar történelem és kultúra területéről, a magyar nyelvet mind szóban, mind írásban gyakorlati szinten alkalmazni tudják.

A nyitrai **Konstantin Filozófus Egyetem**⁴¹ (s jogelődjei a Pedagógiai Kar, Pedagógiai Főiskola) szinten azok közé az intézmények közé tartozik, amelyek már régóta (1960-tól) kínálnak magyar tannyelvű oktatási lehetőséget a szlovákiai fiatalok számára. Azonban a magyarul tanulható szakok száma és „magyar nyelvűsége” a körülményektől függően gyakorta változott. 1974-ig alsó tagozatos tanító- és felső tagozatos tanárképzésével az egyetemnek sikerült kielégíteni a magyar középiskolák tanárigényét, azonban az azt követő 15 évben a magyar oktatás már csak korlátozott formában létezett. A rendszerváltást követően

⁴⁰Forrás: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---vysoke-skoly>

⁴¹1996-ban kapta meg újra az intézmény a ma használatos Konstantin Filozófus Egyetem elnevezést.

a nyitrai magyar nyelvű felsőoktatás újból olyan szintre jutott, hogy biztosítani tudta a magyar iskolák tanítókkal és tanárokkal való ellátását. De ezután is voltak nehéz időszakok. 1995–1999 között megszüntették a Pedagógiai és a Bölcsészettudományi karon a magyar nyelvű tanárképzést. Mindez hallgatói létszámcsökkenéssel járt együtt, holott ebben az időben szinte minden egyetemen nőtt a magyar hallgatók száma. 1999 fordulópontot jelentett az egyetem életében, ugyanis egy új rektor vezetésével az egyetemi politika egy új iránya indulhatott meg. A magyar nyelvű oktatás mértékét ezután már külső eszközökkel nem korlátozták, nagyrészt a tanszékek magyar nemzetiségű tanárainak számától és a magyarul tanulni akaró diákok jelentkezésétől függött az oktatás nyelve (László 2004: 238).

Rövid időn belül a nyitrai egyetem a magyar nemzetiségű hallgatók számát és a választható szakokat tekintve Szlovákia egyik legdinamikusabban fejlődő egyetemévé vált (László 2004: 235). Hallgatói létszámnövekedése (1990–2002 között) messze meghaladja a többi szlovákiai egyetem erre vonatkozó értékeit.⁴² Egy 2006-os jelentés szerint a nyitrai egyetem 12500 diákjával Szlovákia hatodik legnagyobb egyetemeként a felsőoktatásban tanuló összes diák 7,2%-ának biztosít tanulmányi lehetőséget (Long-Term Strategy 2006: 31).

A helyzet megérett arra, hogy az intézményesülés terén is lépéseket tegyen az egyetem. 1998 után egy a korábbinál kedvezőbb társadalmi és politikai légkörben⁴³ tervezetet készítettek a nyitrai Konstantin Egyetem keretén belül létrehozandó, az ott lévő magyar tanító- és tanárképzésre épülő kar létrehozásáról. A nyitrai egyetem új kara **Közép-európai tanulmányok Kara** (a továbbiakban KETK) elnevezéssel hivatalosan 2003. november 11-én jött létre. Erre a karra került át a teljes magyar nyelvű tanító- és tanárképzés. Ezután az egyetem többi karán már semmilyen formában nem szerveznek magyar nyelvű oktatást. Az új karon az egyetem valamennyi akkreditált tanító- és tanárképzői szakát lehet magyarul oktatni. Ahogyan az egyetem hosszú távú stratégiájában (Long-Term Strategy 2006: 10) olvasható, azzal, hogy az új karon egyedülálló módon magyar tannyelvű képzést biztosít az egyetem, a jövőben tanárok teljes értékű munkájához kíván hozzá járulni az etnikailag vegyes területeken.

Napjainkban a kar főleg a tanárképzésre összpontosít. A diákok a magyar nyelv és irodalom szakot valamely más szakkal párban tanulhatják. A hallgatók választása alapján ez 23 szakpár-variációban valósulhat meg. A párként választható szakok között van néhány, főleg természettudományi szak, mint a biológia, matematika vagy az informatika, amelyeket

⁴²Nyitrán 118,58%-os létszámnövekedés, Pozsonyban mindez 30,01%-os volt, lásd László (2004: 235).

⁴³A hatalomra került kormánykoalíció tagja lett a Magyar Koalíció Pártja. A kormányprogram szerint „a kormány megoldásokat keres a pedagógusok képzésére a kisebbségi nyelvű iskolák részére, teológusok, kulturális és népművelő szakemberek képzésére a kisebbségek nyelvén, a megfelelő intézményes szinten a létező egyetemek keretén belül” (László 2004:240).

szintén lehet (részben) magyar nyelven tanulni. A bölcsésztudományi szakokon belül azonban csak a tantárgyak kisebb része (történelem és filozófia) tanulható magyar nyelven. Az intézmény óvónők és alsó tagozatos tanítók képzésének is helyet ad. Ebben a képzési formában a legfontosabb elv, hogy a lehető legtöbb tárgyat anyanyelvükön hallgathassák a diákok (Vančoné Kremmer 2009: 280). Azt, hogy a tanárképzésben milyen tantárgyakat lehet az adott félévben magyar nyelven hallgatni, főleg a személyi feltételek határozzák meg. A kurzusokat záró szigorlatok, vizsgák nyelve általában megegyezik a tanítás nyelvével, viszont minden hallgató számára kötelező a diploma megszerzése érdekében a szlovák államvizsga.

A tanárképzésen túl olyan szakemberek képzésével egészült ki az új kar profilja, akik a vegyes lakosságú területek önkormányzatai, állami intézményei vagy a magánszféra területén, az aktuális Európa-integrációs feltételeknek megfelelően végezhetik munkájukat. Ezen szakemberek képzésénél a háromnyelvűség elve került előtérbe, külön magyar tanulmányi csoportok létrehozásával (László 2004:241). A gyakorlatban ez két új tanulmányi program, nevezetesen a Hungarológia és Közép-európai Areális Kultúrák programjának beindítását jelentette. Az utóbbi esetében a tannyelv nagyrészt szlovák (a karhoz tartozó 40%-nyi szlovák nemzetiségű diák főleg ebben a tanulmányi programban koncentrálódik).

Jelenleg a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem összes karán 7991 diák tanul, akik közül 691 magyar nemzetiségű. Azonban közülük csak 355-en (53,8%) tanulnak a magyar nyelvű programokat is indító Közép-európai Tanulmányok Karán. A karon a magyar diákokon kívül jelentős számú szlovák nemzetiségű diák is tanul, számuk 292 (44,9%). Néhány fővel egyéb nemzetiségek is képviseltetik magukat.⁴⁴

A szlovákiai magyar felsőoktatás legfiatalabb intézménye a komáromi **Selye János Egyetem** (a továbbiakban SJE). A szlovákiai magyarok önálló egyetemalapítási igényei már 1990-ben felmerültek, de a politikailag kedvezőtlen körülmények nem engedték a tervezetek kibontakozását egészen a 2002-es választásokig, amikor a Magyar Koalíció Pártja sikeres szereplése révén a felálló szlovák kormány programjának részévé vált a magyar egyetem alapításának szándéka. Ennek előzményeként már 2000-ben elkészült a magyarországi Oktatási Minisztérium megbízásából a Selye János Egyetem alapítását célzó tanulmány. A tervezet szerint a komáromi egyetem szakítani kívánt az eddigi hagyományos pedagógusképzésre épülő elképzelésekkel, és helyette a közgazdaságtudományokra és az informatikára koncentrálni a képzés bevezetését kívánta megvalósítani (László 2004: 240). Tehát a Selye János Egyetem megalapításával nem a már meglévő állami finanszírozású

⁴⁴A 2011/12-es tanév adatai. Forrás: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---vysoke-skoly>

magyarul tanulható szakok párhuzamát tervezték létrehozni, hanem olyan képzéseket, amelyekből magyar nyelvű felsőoktatás Szlovákiában még nincs (László 2004: 240).

2004. január 17-én megtartották Szlovákia első állami magyar egyetemének alapító ünnepségét. A képzés megszervezése azonban több ponton eltért a 2000-es tervezetben megfogalmazott elképzelésektől, hiszen végül olyan tanulmányi programok keretében indult meg az egyetemi képzés, amelyekben magyar nyelvű felsőoktatás más intézményekben Szlovákia területén már volt. Az egyetemen három kart alakítottak ki: a Református Teológiai Kart, a Tanárképző Kart és a Gazdaságtudományi Kart. Így a Selye János Egyetem létrehozásával a szakok, illetve programok tekintetében a szlovákiai magyar nyelvű felsőoktatási lehetőségek lényegében nem bővültek (László 2004: 240).

Ami a szakokat illeti, a tanárképző kar (óvodapedagógiai, tanítói és tanári szakokkal) az egyetem zászlóshajója. De ahogyan erről már volt szó, nem ez az egyetlen magyar nyelvű tanárképző kar Szlovákiában, ezért annak a veszélyét hordozza, hogy túltermelés következhet be ezen a területen. Az egyetem vezetése részéről ennek a problémának az észlelése megjelent, igaz: egyelőre csak a retorika szintjén: „...egyetemünkön a meghatározó ágazatnak a közgazdaságtannak kell lennie. (...) Bár egyelőre nincs együttműködés más szlovákiai magyar tannyelvű képzésekkel az egyes szakok kialakításában, de a jövőben tanácsos lenne mindezt összehangoltabban működtetni” (Fazekas 2008: 143–144).

A 2011/12-es tanévre vonatkozó adatok szerint a Selye János Egyetemen összesen 1492 hallgató vesz részt az oktatásban (10. táblázat). A legnagyobb diáklétszámmal rendelkező kar a tanárképző kar, amit a gazdaságtudományi követ, s végül az egyetem legkisebb kara a református teológiai, 37 hallgatóval. Az adatokból az is látható, hogy a magyar tannyelvű egyetemen 34 szlovák és 3 egyéb nemzetiségű diák is tanul. A Selye János Egyetem képzéseire határhoz közeli fekvésének köszönhetően magyar állampolgárságú diákok is jelentkeznek.

10. táblázat. A diákok nemzetiségi és szám szerinti megoszlása a Selye János Egyetem karain

(Forrás: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---vysoke-skoly>)

Karok	Összes	Magyar	Szlovák	Egyéb
Református teológiai kar	37	36	1	0
Gazdaságtudományi kar	661	647	12	2
Tanárképző kar	794	772	21	1
Összesen	1492	1455	34	3

A Selye Egyetem jelenleg legégetőbb problémája, hogy a szlovákiai felsőoktatási minősítések, besorolások során megőrizhesse egyetemi pozícióját és ne fokozzák le főiskolai vagy szakfőiskolai szintre.

A besztercebányai **Bél Mátyás Egyetem Humán Tudományok Karának Hungarisztika Tanszéke** (a továbbiakban BME), bár Hungarisztika szakra hirdet felvételt, valójában két nyelvszakos (magyar–angol, magyar–német, magyar–szlovák) fordító és tolmácsképzés folyik. Nyitrán csak magyar–szlovák fordítókat képeznek. A Hungarisztika tanszék leírásából⁴⁵ kiderül, hogy a magyar nyelv és kultúra tanulmányi program a fordításra és tolmácsolásra összpontosít.

Az egyetemen tanuló 7621 diák közül 107 magyar nemzetiségűt tartanak számon, akik közül 67-en a Humán Tudományok Karán tanulnak, magyar és valamely más nyelv szakpárosításban.⁴⁶

A magyar nyelv tanulásának azt az előnyét emelik ki, hogy a program végeztével a filológia területén kutatók számára lehetőséget ad a kontrasztív nyelvészet és az összehasonlító irodalmi jelenségek vizsgálatára. A tanszék elsősorban a jövőbeli fordítók és tolmácsok, valamint tudományos szakemberek szakmai és módszertani oktatását tartja feladatának. A tanulmányi programban való részvétel a szociális, külkereskedelmi, turisztikai és kulturális területen is lehetőséget biztosít az elhelyezkedésre. Bár magyar diákokat céloz meg ez a képzés, az egyetem honlapján nem található magyar nyelvű ismertető a szakról.

Az **Eperjesi Egyetem Magyar Nyelv és Kultúra Intézete** (a továbbiakban EE), amely 2011 novemberében jött létre, 2012 szeptemberében két új tanulmányi szak indításába

⁴⁵Forrás: <http://www.fhv.umb.sk/en/departments/departments-of-hungarian-studies.html>

⁴⁶Forrás: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---vysoke-skoly>

kezdett.⁴⁷ Az intézet létrehozásában nagy szerepe volt Rudolf Chmel (Híd–Most) kisebbségügyi és emberi jogi miniszterelnök-helyettesnek. Chmel hivatala átvállalta a kezdeti időszak kiadásainak fedezését. Az intézet által felvállalt képzések egyike a fordító és tolmács szak, amelynek keretében a magyar nyelv és kultúra szakpárosításban működne – angollal, némettel, ukrán nyelvvel. A képzés hossza 6 félév, vagyis 3 akadémiai év, a hallgatók tanulmányaik sikeres befejezése után „baccalaureatus” (BA) fokozatú diplomát kapnak. A másik szak, a tanárképzés egyelőre szintén alapfokon zajlik. Itt magyar nyelv és irodalom szakos tanárokat képeznek. Az intézet által biztosított tanulmányi program a következő szakkombinációkban párosítható: magyar nyelv és irodalom szakpárosítás (tanárképzés): geográfia, pedagógia, fizika, biológia, ökológia, társadalomnevelés, történelem, filozófia, francia nyelv, német nyelv, orosz nyelv, ukrán nyelv, szlovák nyelv, angol nyelv, ruszin nyelv, etika, technikai nevelés, hittan, testnevelés, zenei nevelés, képzőművészet, esztétika. Nincs felvételi vizsga, csak magyar nyelvtudás és érettségi bizonyítvány szükséges a továbbtanuláshoz.⁴⁸

A 2011/12-es tanévben az egyetem 6695 fős hallgatói létszámából 44 magyar nemzetiségűt tartanak számon,⁴⁹ ebből tizennégy jár a nemrég indult magyar tanári és fordítói szakra.

A képzés beindításában nagy szerepet vállalt a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE). „Kelet-Szlovákia magyarságának szüksége van egy magyar nyelvű képzési helyre, és mi partnerként beléptünk ebbe az együttműködésbe, vállaljuk ezt az együttműködést és támogatjuk az ilyen típusú képzéseket” – nyilatkozta korábban Mezey Barna, az ELTE rektora, a Magyar Rektori Konferencia elnöke.

Eperjes nemzetiösszetételét tekintve a városban nagyon alacsony a magyar ajkúak száma (128 fő), egyrészt ennek tudatában, másrészt pedig abból kiindulva, hogy az egyetem honlapján⁵⁰ nincs magyar nyelvű leírás a szakot illetően, arra következtethetünk, hogy a képzés nem kifejezetten a magyar anyanyelvű diákok felsőfokú beiskolázását szolgálja.

Kihelyezett tagozatként a dunaszerdahelyi Modern Üzleti Tudományok Főiskolája kínál államilag támogatott képzéseket, ahol mechatronikai mérnökasszisztens, valamint nemzetközi szállítmányozási és logisztikai szakügyintéző végzettséget szerezhetnek a hallgatók. A két éves felsőfokú szakképzések elvégzésével felsőfokú szakképesítő bizonyítványt (OKJ) szerezhetnek a hallgatók, a tanulmányok pedig beszámításra kerülhetnek

⁴⁷Forrás: <http://www.bumm.sk/65383/uj-tanulmanyi-szakot-indit-az-eperjesi-egyetem-magyar-intezete.html>

⁴⁸Pótfelvételi felhívás: <http://www.felvidek.ma/felvidek/oktatas/35138-alapszintu-tanulmanyi-szakkepzes-lehetosege-az-eperjesi-egyetemen>

⁴⁹Forrás: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---vysoke-skoly>

⁵⁰<http://unipo.sk/pracoviska/umjk/aktualne>

esetleg a további alapképzésen, amire már csak Magyarországon, Tatabányán van lehetőség. Képzés indul marketing mesterszakon, valamint online marketing és modern üzleti szakújságíró szakon, szintén Dunaszerdahelyen.

Ezen kívül Komáromban a Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi karának van gazdálkodás szakos képzése,⁵¹ valamint a Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskolai Kara⁵² levelező munkarendben kertészmérnököket képez. A Corvinus Egyetem Közigazgatás-tudományi Karának Királyhelmeceen is működik kihelyezett tagozata.

A kihelyezett tagozatok Szlovákia esetében sem kerültek részletes megvizsgálásra a dolgozat empirikus részében.

1.4. Összegzés

Azok az általános trendek, amelyek világszerte meghatározzák a felsőoktatás működését, a Kárpát-medencei magyar egyetemek világában is tetten érhetőek. Ahogyan a világ számos pontján kisebbségi nyelven (is) oktató egyetemek alapításával próbálták meg a kisebbségek anyanyelvi oktatása iránti jogos igényét realizálni, úgy a Kárpát-medencében is megalakultak a magyar nyelvű felsőfokú képzések különböző formái. Az intézmények megalakulásának nagyban kedvezett az az átmeneti periódus, ami a többségi államok rendszerváltását követte. A zárt politikai rendszerek felbomlásával a kisebbségi jogok kiszélesedtek Közép-Európában. Ebben az időszakban az egész térségben, beleértve Magyarországot és a szomszédos államokat egyaránt, a felsőoktatás expanziójának lehettünk tanúi, sorra alakultak az új egyetemek, főiskolák, s a társadalmi, politikai és gazdasági struktúra átalakításával párhuzamosan bővült a szakválaszték. Az anyaország és a helyi kisebbségi elit(ek) összefogásával a kínálgató alkalmat a magyar közösségek javára tudták fordítani. A régió különlegessége azonban abban áll, hogy az önállósodás és a töredezett felsőoktatás újraépítésének folyamata még be sem fejeződött egyes országokban, amikor a 2000-es években már az egyre erőteljesebb európai nyomás, az európai trendekhez való igazodás érezteti hatását, szorosan ráfonódva a rendszerváltás folyamatára. Ezekben az országokban más-más szinten tart a rendszerváltás, s az azt követő konszolidációs periódus (Kozma 2008: 310). Maguk a kisebbségi nyelven oktató intézmények is eltérő helyzetűek. Míg egyeseknek sikerült betagozódniuk az állami felsőoktatás rendszerébe, úgy másoknak (főleg az új alapítású magyar tannyelvű magánintézményeknek) nem teljesen. A nemzeti felsőoktatásba való integrálódás pedig lényegesen meghatározza azt, hogy az adott intézmény profitálni tud-

⁵¹http://web.uni-corvinus.hu/subpage_choice_control.php?org=5&id=175&UC=&subpage=&LNG=hun

⁵²<http://www.kefo.hu/tajekoztato/pages/kfk/index.html>

e az európai folyamatból, vagy azok bevezetése az intézmény elszigetelődését eredményezi (Kozma 2008: 310).

Mind a kárpátaljai, mind pedig a dél-szlovákiai intézményi szakkínálat kapcsán megjegyeztük, hogy a pedagógusképzés dominál, hiányzik viszont számos olyan presztízsszak a magyar nyelvű képzéskínálatból, melyek végzőseinek sokkal jobbak a munkaerő-piaci esélyei. Ennek az egyoldalú szakfejlesztésnek azonban az egyik oka valószínűleg az, hogy a nemzetközi ajánlások abból vezetik le a nem államnyelven vagy nemzetközi (idegen) nyelven folyó felsőoktatás létjogosultságát, hogy meg kell teremteni annak a lehetőségét, hogy a kisebbségi nyelven oktató közoktatás számára kinevelhetők legyenek azok a pedagógusok, akik ezeken a nyelveken tanítani tudnak. A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlásoknak az alap- és középfokú kisebbségi oktatásról szóló 14-es bekezdésében például ezt olvashatjuk: „Az alap- és középfokú kisebbségi nyelvű oktatás megvalósíthatósága nagy mértékben attól függ, hogy vannak-e olyan tanárok, akik minden tantárgyukat anyanyelvükön tanulták. Ezért az államoknak – a kisebbségi nyelvű oktatás megfelelő lehetőségeinek biztosítására tett kötelezettségeiből fakadóan – vállalniuk kell, hogy adekvát körülményeket biztosítsanak a megfelelő tanárképzés, és lehetőséget az ilyen képzésben való részesülés számára”. (A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlások 1996.)

A tanárképzés ugyanakkor csak egyik területe a kisebbségek felsőoktatásának, és a részben anyanyelvű képzés szakkínálatát mindkét régióban indokolt volna szélesíteni.

2. FELSŐOKTATÁS ÉS TANNYELV

2.1. A tannyelv fogalmáról

A nyelv tannyelvként alkalmazva közvetíti a tudást: minden szak valamennyi óráján, az oktatási folyamat minden elemében (az előadásokat vagy a gyakorlati foglalkozásokat, a dolgozatokat vagy a vizsgázást is beleértve) jelen van. Az előadások, témájuktól függetlenül, mindig valamilyen nyelven hangzanak el, az önálló ismeretszerzés folyamatában mindig valamilyen konkrét nyelven lehet hozzáférni a szakirodalomhoz, a vizsgáztatás során is valamely nyelven kéri számon a tudást.

Ahhoz, hogy egy bizonyos nyelven folyó oktatás hatékony lehessen, az oktatási folyamat résztvevőinek (mind a tanárnak, mind a diáknak) kognitív nyelvi kompetenciával kell rendelkeznie a tannyelv szerepét betöltő nyelvben. Cummins (2008) igazolta azt a tézist, miszerint egy nyelvben elért ismereti szintek között két lépcsőt különíthetünk el: az alapvető személyközi kommunikációs készségek (angolul: *Basic interpersonal communication skills*, BICS) és a kognitív tanulási készségek (angolul: *cognitive academic learning proficiency*, CALP) csoportját.⁵³ Az elv szerint a tanulás csak akkor lehetséges egy bizonyos tannyelven, ha a diákok már a kognitív tanulási készségek (CALP) birtokában vannak az adott nyelven. Ha diákok ezzel a kompetenciával nem rendelkeznek az oktatás nyelvét illetően, akkor hátrányba kerülnek, az oktatás alapvető funkciója, az ismeretátadás sikere pedig kérdésessé válik. Ebből a szempontból a kisebbségi diákok számára legideálisabb saját anyanyelvükön megszervezett oktatásban részesülni, hiszen a megértés ezen a nyelven a legbiztosabb.

A tannyelvnek azonban nem csak funkcionális (ismeretátadó) szerepe van az oktatásban, hanem szimbolikus jelentőséggel is bír. Az oktatásban a nyelv szerepe nem szűkül le csupán kommunikációs eszköz voltára. Tannyelvként alkalmazva „a nyelv korántsem csak technika, nem steril eszköz, hanem kontextusérzékeny, kultúraérzékeny, kultúrafüggő” (Péntek 2005: 239). Emiatt mind a többségi nemzet, mind a kisebbség etnopolitikájában hangsúlyos szerepet kap. A kisebbségi érdekérvényesítés egyik központi témája, hogy egy kisebbségi nyelv hogyan, milyen formában, milyen rendszerességgel jelenhet meg az oktatásban. A kisebbség nyelve sokféleképpen megjelenhet az oktatásban: lehet tannyelv (részleges vagy kizárólagos) vagy oktatott nyelv (anyanyelvként, vagy az idegen nyelvek oktatásának módszertanával, fakultatívan vagy órarenden belüli képzés keretében). Ezzel kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy a kétnyelvű kompetenciák kialakítását célul kitűző

⁵³Ugyanezt Göncz Lajos újvidéki magyar pszichológus, a kétnyelvűség pszicholingvisztikai dimenzióinak ismert kutatója felszíni nyelvi kompetenciának, illetve kognitív nyelvi kompetenciának nevezi. Lásd pl. Göncz (2005).

kéttannyelvű programok többsége nem tartja elegendőnek a nyelvek nyelvoktatás keretében való oktatását, hanem azt kiegészítve alkalmazza a célnyelvet tannyelvként, azaz az ismeretszerzés nyelveként.

Az állam, mivel a kisebbségi oktatás a teljes oktatási rendszer alrendszeréként funkcionál, igyekszik a tannyelvi kérdéseket saját ellenőrzése alatt tartani, saját céljai elérésének megfelelő döntéseket hozni ezen a területen. Az, hogy egyes korszakokban milyen nyelvek lehettek az oktatás médiumai, és milyen nyelveket oktattak nyelvoktatás keretében, a mindenkori állami nyelvpolitika függvénye.

„A nyelv, az oktatás és az emberi jogok szorosan összefüggenek egymással” – írja Kontra (2001: 125), majd megfogalmazza, hogy a többnyelvű országokban az egyes (többségi, illetve kisebbségi) közösségek oktatáspolitikusainak sokféle, és igen eltérő, az adott közösségek jövőjét (ezen belül nyelvének jövőjét) meghatározó céljaik lehetnek. Így válhat az oktatás például egyes közösségek asszimilációjának vagy megtartásának, elnyomásának vagy támogatásának eszközévé (lásd pl. Skutnabb-Kangas 1997, Kontra 2001).

Kymlicka (2005) szerint az oktatást is befolyásoló állami nyelvpolitika az egyik színtere az „állami nacionalizmus” és a „kisebbségi nacionalizmus” összecsapásának. Az oktatás legfelső szintjén az állami nacionalizmus abban érhető tetten, hogy a felsőoktatásban végbemenő számos változás ellenére „az egyetem megmaradt a nemzetépítés egyik fontos eszközének: egyik fő célja továbbra is a politikai-kulturális berendezkedés számára lojális elitet, illetve szakértői réteget képezni” (Salat 2012: 49). Ugyanezen elv mentén a kisebbségek anyanyelvű oktatása a kisebbségek nemzeti reprodukciójában is óriási szerepet játszik, hiszen az oktatás hagyományos szerepe mellett hozzájárul a kisebbség önértékeléséhez, identitásának fenntartásához és megerősítéséhez, a kisebbségi közösségi élmény megéléséhez.

Brubaker (et al.2011: 281–319) erdélyi kutatásai alapján a kisebbségek etnicitásának megtapasztalását, megélését egyfajta „magyar világhoz” köti, amelyben az intézményeknek (mint a kisebbség nyelvét tannyelvként alkalmazó oktatási intézményeknek) nagy szerepet tulajdonít. Kiemeli, hogy „a magyar világon belül a „magyar” megszűnik jelölt kategória lenni, és jelöletlen, magától értetődő lesz. (...) A »magyar világ« igazi ereje abban a képességében rejlik, hogy képes jelöletlenné tenni az etnicitást, képes magától értetődővé, tapasztalatilag láthatatlanná tenni a magyarságot” (Brubaker et al.2011: 282).

A tannyelv hosszú távú hatásai akár a közösség nyelvéhez való viszonyára, nyelvmegtartására, így a közösség megmaradásaira is kiterjedhetnek: „A nyelv megőrzése gyakorlatilag egyet jelent a közösség megmaradásával, az asszimiláció elkerülésével. (...) Az

oktatásnak, az anyanyelvi iskoláztatásnak meghatározó szerepe van a nyelvmegtartásban, továbbá abban is, hogy a felnövekvő nemzedékek a nyelvcsere és a beolvadás, vagy pedig a nemzeti értékek megőrzése és továbbadása mellett döntenek” (Beregszászi et al. 2001: 11).

2.2. A kisebbségi közösségek specifikus társadalmi és nyelvi céljai

Az őshonos magyar kisebbségek elsődleges társadalmi célja a megmaradás, melynek – a Kárpát-medencei magyar kisebbség esetében különösen (Gereben 1999) – fontos része a nyelv megtartása. A Kárpát-medencében számos olyan kutatás készült, amely igazolta, hogy az anyanyelvű képzésben részesülő egyének magasabb arányban vallják magukat a magyar nemzethez tartozónak, mint azok, akik nem magyar tananyelvű iskolába jártak (Beregszászi–Csernicskó 2007, Csernicskó–Göncz 2009, Molnár 2009). Az anyanyelvű oktatás fontossága tehát megkérdőjelezhetetlen a nemzeti identitás kialakításában.

Az anyanyelv iskolai oktatása és az anyanyelven való oktatás minden kisebbség számára meghatározó nyelvi jog.⁵⁴ Az anyanyelvű oktatáshoz való jog követelésének alapja az az antropológiai elv, miszerint a nyelv megismerő (kognitív) funkciója (a kommunikatív funkcióval együtt) a legfontosabb az emberi nem fennmaradása és fejlődése szempontjából. Ez a kognitív funkció dönti el, hogy a kisgyermek milyen világot épít ki maga körül, hogyan látja azt, hogyan tud róla beszélni. Eszerint az elv szerint: a gyermek számára az optimális az, ha a világot családjának nyelvén ismeri meg, az iskolát azon a nyelven kezdi el és folytatja mindaddig, amíg a gazdasági/politikai viszonyok lehetővé teszik: lehetőleg az iskolázás befejezéséig (Szépe 2003).

Napjainkban az anyanyelvű oktatáshoz való jog a legkedvezőbb formában az EBESZ nemzeti kisebbségi főbiztosának a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló *Hágai Ajánlásaiban* (1996)⁵⁵ illetve az UNESCO *Education in a multilingual world* (2003)⁵⁶ című irányelveiben található meg. Ez a két dokumentum feltétlenül ajánlja a lehető legtovább tartó anyanyelvű oktatás biztosítását, amely magában foglalja az anyanyelvű felsőoktatás lehetőségét is. Ugyanakkor a kisebbségek anyanyelvi oktatásával szembeni ellenállás a

⁵⁴ Különösen a kilencvenes évektől kezdődően egyre több, a kisebbségi oktatás szempontjából létfontosságú nemzetközi egyezmény, nyilatkozat, ajánlás, államközi megállapodás látott napvilágot (a nemzetközi jogi környezet részletes ismertetésére lásd pl. Halász 2001, Szabó Mihály 2005, Vizi 2003). Az újonnan megjelent nyelvi jogokat is elismerő nemzetközi dokumentumok egyik pozitívuma, hogy nagy részük a negatív diszkriminációellenes jogtól (ahol a jog tulajdonképpen az állam visszaélései ellen védett) már elmozdult a pozitív jogokat garantáló irány felé (ahol az államnak feladata, hogy a jogokat, s azok érvényesítéséhez a kedvező feltételeket biztosítsa). A nemzetközi jog eljutott oda, hogy a kisebbségeket ne az adott államot veszélyeztető, destabilizáló tényezőként tekintse. Több dokumentumban is megfogalmazódik, hogy az emberi jogok (ezen belül a kisebbséghez tartozó egyének jogai) tiszteletben tartása a biztonságot és a stabilitást erősíti (Szabó Mihály 2005: 208, 222). Ezek a jogok azonban továbbra is elsősorban politikai nyilatkozatok, ajánlások formájában, azaz ún. puha jogokként jelennek meg. A szerződések, egyezmények száma jóval kevesebb. A jelenleg létező nyelvi jogi dokumentumok betartása nem kötelező, megszegésük nem szankcionálható, a többségi államok mozgástere viszonylag nagy.

⁵⁵ <http://www.osce.org/hu/hcnm/32186>

⁵⁶ <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>

felsőbb szintek felé haladva egyre erősödik. Az anyanyelvű oktatás igényét épp a felsőoktatásban szokták megkérdőjelezni. Nemcsak az adott többségi társadalom, de általában véve az értelmiség sem érti, hogy miért ragaszkodnak a kisebbségek a felsőoktatásban is anyanyelvükhöz, amikor az Európai Unió számos tagországában ez a korosztály már a második vagy a harmadik idegen nyelv elsajátításánál tart (Kurdi–Ring 2002: 347).

Ha megfigyeljük, mind a vernakuláris elv, mind pedig az alábbi két nemzetközi dokumentum nagy hangsúlyt fektet az anyanyelvű oktatáshoz való jogra, de nem kizáró jelleggel teszi azt.

Az EBESZ kisebbségi főbiztosának a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló *Hágai Ajánlásai* (1996) szerint:

1. A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek identitás megőrzési joga teljes egészében csak úgy valósulhat meg, ha az oktatási folyamat során anyanyelvüket kellő mértékben elsajátíthatják.
2. Ugyanakkor a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek felelőssége integrálódni a szélesebb társadalmi közösségbe a hivatalos nyelv kellő mértékű elsajátítása által.

Az *Education in a multilingual world* (2003) című dokumentumban azt találjuk, hogy az UNESCO támogatja a két és/vagy többnyelvű oktatást az oktatás minden szintjén az alábbiak szerint:

1. A négy nyelvi készség⁵⁷ kialakulását elsősorban az anyanyelven, azután (ha az anyanyelv eltér a nemzeti vagy hivatalos nyelvtől, akkor) az ország hivatalos vagy nemzeti nyelvén, továbbá egy idegen nyelven.
2. A második nyelv korai megismerését az anyanyelvhez adódóan.
3. A második nyelv tannyelvként való bevezetésének folyamatosságát, de csak akkortól, ha a diákok már kielégítően ismerik azt a nyelvet.
4. Az anyanyelven való oktatás jogának érvényesítését.
5. Nem csak az anyanyelv oktatását és az azon való oktatást, hanem a hivatalos vagy nemzeti nyelvek és globális nyelvek tantárgyként és tannyelvként való oktatását, azért hogy a kisebbségek lehetőséget kaphassanak a szélesebb társadalmi folyamatokban való részvételre, együttműködésre.

A dokumentumok arra is utalnak, hogy a kisebbségek oktatásában az anyanyelv használatának joga mellett (1), az állam hivatalos nyelve elsajátításának jogát (2), valamint egy idegen nyelv szabad választásának és tanulásának jogát (3) is érvényre kell juttatni. Ezzel

⁵⁷A négy fő nyelvi készség: hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség.

együtt azt is leszögezik, hogy a kisebbségeket ezek a nyelvi jogok a számukra kívánatos társadalmi integráció folyamatában segítik.

Mindezt Kárpát-medencei magyar nyelvészek is megerősítik. Csernicskó (2012b: 481) szerint a kisebbségi közösségek társadalmi céljának, azaz a szélesebb társadalomba való integrációnak szükséges eszköze a kétnyelvűség: „a többségi nyelv ismerete biztosítja a teljes körű részvétel lehetőségét a társadalmi életben, az anyanyelv megőrzése pedig a saját identitás és kultúra megtartását biztosítja.”

Csernicskó (2012b: 484), más Kárpát-medencei magyar nyelvészekre is hivatkozva (Bartha 2003, Kolláth 2005), arra a következtetésre jut, hogy a Kárpát-medencei magyarság tekintetében a kétnyelvűségi típusok közül az ún. anyanyelv-domináns kétnyelvűségi típus tűnik a legmegfelelőbbnek, amelynek lényege, hogy a beszélő anyanyelvének domináns használata mellett, saját igényeinek megfelelően rendelkezzen államnyelvi kompetenciákkal is.

A kisebbségek kétnyelvűségének kialakítása, annak típusai és módszerei azonban eltérően jelennek meg a többség és a kisebbség felfogásában. Az e kérdésben kibontakozó, sokszor erős érzelmi töltetű viták háttérében alapvetően eltérő álláspontok állnak, amelyek gyökeresen eltérő nemzetfelfogásokat tükröznek. Crystal (2003: 456–457) megfogalmazásában „az egyik felfogás szerint az anyanyelvhasználat fenntartása kívánatos kulturális sokféleséget eredményez, növeli a nemzeti identitástudatot, segíti az egyén beilleszkedését a társadalomba, fokozza a gyermek lelki biztonságérzetét, és jó hatással van a nyelvi (és talán a szellemi) érzékenységre (...) A másik álláspont képviselői szerint a kétnyelvű oktatás növelheti a társadalom megosztottságát, beszűkült világképet eredményezhet (...) így a gyermekek »beleragadnak« az anyanyelvükbe, és nem sajátítják el az államnyelvet, ami csökkenti boldogulásuk esélyeit (...) ezért csak addig kellene a gyerekeket anyanyelvükön oktatni, hogy képesek legyenek többségi nyelven tanulni.”

Az eltérő felfogások abban is megmutatkoznak, hogy a többségi nemzetpolitika hajlamos összemosni az őshonos és migráns kisebbségek oktatásával kapcsolatos kérdéseket, gyakorta megesik, hogy nem tesznek különbséget az anyanyelv tantárgyként való oktatása és annak tannyelvként való alkalmazása között. Azzal is találkozhatunk, hogy a kisebbségek integrációját, nem a szó eredeti értelmében, hanem a napjainkban már nem olyan elfogadott nyílt asszimiláció burkolt szinonimájaként használják a politikai retorikában.

A fenntartás mellett érvelők olyan társadalmat képzelnek el, amelyet kulturális és nyelvi sokféleség jellemez; az átmeneti nyelvhasználatot támogatók szeme előtt pedig egy

kulturálisan homogén társadalom lebeg, amelyet a kisebbségek asszimilálódása és nyelvcsere jellemez (Crystal 2003).

Bárdi és Tóth (2011) nemrég megjelent kötetükben felvetették, hogy nagyon nehéz határvonalat húzni az integráció és az asszimiláció között, hiszen mindkettő nyereség és veszteség, befogadás és feladás is egyben, azzal a különbséggel, hogy az integráció során mindkét fél veszít és nyer is valamennyit, tehát kölcsönösen alkalmazkodnak.

Csernicskó (2012b: 482) is rámutat, hogy abban közös mind az integráció, mind pedig az asszimiláció, hogy mindkettő szükséges eszköze a beszélők kétnyelvűsége. A kétnyelvűségnek azonban nem ugyanarról a típusáról van szó ebben a két esetben. Hiszen amíg az integrációban mindkét nyelv megtartása és a szituációnak megfelelő használata egy additív (hozzáadó) kétnyelvűség modellben tételződik, ahol a nyelveket nem egymás kárára, nem egymás helyére, hanem egymás mellé sajátítja el a beszélő, addig az asszimilációban a kétnyelvű állapot csak átmenetileg szükséges, addig, ameddig a beszélő át nem tér az új, többségi egynyelvűségre. Ez utóbbi a kétnyelvűség szubtraktív (felcserélő) típusa, ahol az újonnan tanult nyelv kiszorítja a korábbi nyelvet (Lambert 1978).

3. ábra. A nyelvismeret és a társadalmi integráció összefüggése



Ha a magyarság hosszú távú megmaradását tűzzük ki társadalmi célként, akkor minden eszközzel hozzá kell járulnunk az integrációt segítő additív többnyelvűség kialakításához, amelyben nagy szerepet kaphat a kisebbségi oktatás.

Abban viszonylag egyetértés mutatkozik mind a többségi államok, mind pedig a Kárpát-medencei magyar kisebbségek között, hogy az államnyelv elsajátítása szükséges, valamint, hogy ezt a célt az iskolai oktatáson keresztül kell megvalósítani. Abban is egyetértés van, hogy korunkban az idegen nyelvek oktatását sem tanácsos elhanyagolni, s az államnyelv mellett valamely világnyelv alapjaival is meg kell ismerkedniük a gyerekeknek az iskolában (Szépe 1984, Lanstyák 1996, Beregszászi 2002b). Csak abban a nagyon fontos kérdésben nincs egyetértés, hogy mindezt hogyan, milyen oktatási modell keretében, mely oktatási módszerek alkalmazásával kell elérni. Sajnos a többségi államok a felcserélő kétnyelvűséget eredményező modell segítségével akarják megtanítani a kisebbségek számára az államnyelvet, mindezt az integráció és az egyenlő esélyek nevében. A kisebbségek pedig leginkább történelmi és mindennapi tapasztalataik miatt elzárkóznak a kétnyelvű oktatás minden formájától. Ezt a folyamatot a kisebbségi és a többségi nacionalizmus állandó csatározásai csak még inkább felerősítik, amelynek során mindkét fél a maga által ideálisnak elképzelt egynyelvű modell eléréséért munkálkodik. Az egynyelvű modell azonban egyik esetben sem segíti az integrációt. A többségi nyelv kizárólagossága asszimilációhoz, a kisebbségi nyelvvé pedig szegregációhoz vezet (lásd 3. ábra).

Már a nyelvi jogok alapvető kategóriájánál felvetődik a kizárólagos anyanyelvi képzés jótékony hatásának kérdésessége, amit más pragmatikus/praktikus szempontok is kiegészítenek. A nemzetközi szakmai ajánlásokat feldolgozó szakirodalom (Ferenc 2012, Kontra 2005a, Skutnabb-Kangas 1997, Szépe 2003) rámutat, hogy ugyanolyan fontos nyelvi jog az anyanyelvi tanulás mellett az is, hogy megteremtődjenek a többségi nyelv és egy idegen nyelv megtanulásának lehetőségei. Az államnyelv és egy idegen nyelv megtanulásának joga egyúttal azt is jelenti, hogy a kisebbségeknek arra is joguk van, hogy megfelelő körülmények álljanak a rendelkezésükre az államnyelv második nyelvként való elsajátítására. „Meg vagyunk győződve arról, hogy a második nyelv második nyelvként való tanulásának joga fontos jog. Ha ugyanis a második nyelvet tanulóknak ezt a nyelvet úgy tanítják, mintha anyanyelvük lenne – figyelmen kívül hagyva azt, hogy L2 tanulóknak az L1 tanulókéthoz eltérő tananyagokra és módszerekre van szükségük – akkor ennek pedagógiai következménye csak az lehet, hogy L2-t nem sajátítják el kellő mértékben a tanulók” (Kontra–Szilágyi 2002: 7–9).

A többnyelvűség (illetve az azt eredményező többnyelvű oktatás) ebben a kontextusban problémaként tételeződik. Pedig a tudomány jelenlegi állása szerint a világ számos nyelvi közösségének vizsgálata alapján megállapítható, hogy a többnyelvűség inkább tekinthető normának, az egynyelvűség pedig kivételnek (Auer–Wei 2007, Bartha 1999,

Skutnabb-Kangas 1997: 5–6, Szilágyi N. 2010). Ha a felsőoktatásból kikerülő kvázi „társadalmi elit” nyelvtudását történeti kontextusban vizsgáljuk, láthatjuk, hogy a két és többnyelvűség történeti szempontból is természetes állapot. A társadalmi elit számára több nyelv ismerete évszázadok óta alapvető követelmény (Csernicskó 2010c: 37, Nagy 2000).

Mindez a 21. századra csak még inkább felerősödött. Korunkban több új típusú kihívással is szembesülnie kell a felsőoktatás szereplőinek, melyek közül lehangsúlyosabban a munka világának elvárásai jelennek meg, szoros összefüggésben azzal, hogy a felsőoktatás mint szolgáltatás is tételeződik. Csete et al. (2010: 131) hívja fel figyelmünket arra, hogy amellet, hogy a kisebbségi oktatás fontos szerepet tölt be a nemzeti/nemzetiségi identitás fenntartásában és újratermelésében, ugyanakkor a kisebbségi alrendszereknek (köztük az anyanyelvi oktatásnak) nemcsak az identitással összefüggő funkciói vannak, hanem a szélesebb értelemben vett társadalmi integrációval kapcsolatos feladatai is. Auer és Wei (2007: 4) az oktatás tannyelvének identitással összefüggő szempontja mellett a praktikus és szakmai szempontú vetületeket is kiemeli, amikor a többnyelvű szülők iskolaválasztását elemzi.⁵⁸

Különösen fontos ennek a kérdésnek a mérlegelése a felsőoktatásban, amely a magyar nyelvű iskolai életút legfelső szakasza, a munkahelykeresés, munkába állás közvetlen felkészítő periódusa. Ez utóbbi területen pedig a diplomásoknak legtöbb esetben ki kell lépniük az egynyelvű kisebbségi világok nyelvi biztonságosságából. A kisebbségi oktatás esetében ezért jogos elvárás, hogy az identitásörzés mellett a képzések kimeneti szakasza valamilyen mértékben összhangban legyen a munkaerő-piaci igényekkel. Az egynyelvű felsőfokú képzés egynyelvű (szakmai) kompetenciát eredményez, ami a szűken vett szülőföldön, esetleg az anyaországban való boldogulás esélyét hordozza, de nem járul hozzá a diákok szabad mozgásához országukban vagy az európai térben. Az a (regionális, országos vagy európai) munkaerőpiac, amely a kisebbségi egyetemek diplomásait befogadhatja, semmiképpen sem egynyelvű, hanem két-, de egyre inkább többnyelvű (Roberts 2007).

A Sólyom László, korábbi köztársasági elnök felkérésére alakult Bölcsék Tanácsa által az oktatás fejlesztésére kidolgozott ajánlásban lényeges megállapítást tesznek a határon túli magyar felsőoktatás kapcsán a szerzők: „Alapvetően olyan helyi igényekre alapozó és munkaerő-piaci szempontból alátámasztó projekteket célszerű ösztönözni, amelyek révén javulhat a határon túli magyarok szülőföldjükön való foglalkoztathatósága, munkaerő-piaci pozíciója, illetve az őket foglalkoztató intézmények, szervezetek versenyképessége. A hosszú

⁵⁸Egy a Kárpát-medencei magyarok körében készített interjúk vizsgálat is megerősítette a pragmatikus szempontok fontosságát az iskolaválasztásban. Lásd Iskolaválasztás a határon túli magyar közösségekben. Kisebbségkutatás 2012/3: 339–567.

távú fejlesztésben a tényleges és a szaktudást is magában foglaló kétnyelvűség megteremtését kívánatos segíteni, hogy a magyar nemzetiségek összekötő kapocsként létezhesse a szomszédos országok gazdasága és kultúrája között” (Csermely et al. 2009: 114).

Ennek értelmében az sem alaptalan elvárás a felsőfokú intézményekkel szemben, hogy a klasszikus ismereteken túl, a munkaerőpiacon jól konvertálható gyakorlati ismeretek között nyelvtudással is felvértezzék a diplomásokat (Day–Wagner 2007) a jobb munkaerő-piaci elhelyezkedés, a versenyképesség, a határok nélküli Európa kínálta horizontális mobilitás lehetőségének kihasználása érdekében. A nyelvtudás biztosítása ma már szociális kérdéssé vált (Glatz 2001).

Az oktatás minősége kerülhet veszélybe, ha az etnikai szempontok túlsúlyba kerülnek az oktatás nyelvének meghatározásakor. A mai megváltozott felsőoktatási körülmények között az intézmények nem hagyhatják figyelmen kívül a munkaerőpiac, az európai felsőoktatási tér, a szélesebb társadalmi integráció által generált nyelvi kihívásokat, azaz a magyar mellett mind a többségi, mind egy világnyelv magas szintű ismeretét.⁵⁹ Szépe György (2001: 105) a romániai magyar felsőoktatás kapcsán írja, hogy mindenekelőtt „jó egyetemre, nemzetközileg versenyképes egyetemre, a modernizációban sikeres egyetemre van szükség (...) nem volna szabad még sejteni sem, hogy az etnikai identitás ügye egy percre is szétválhat a modernizációtól.”

Az egynyelvű kompetenciákkal rendelkező diplomások kibocsátása, saját szülőföldjükön való elhelyezkedésük korlátozását is jelenti, egyfajta kényszerpálya, kényszerjövő elé állítja a fiatalokat, s leginkább olyan munkaerőt (vagy inkább munkaerő-felesleget) termel, amely számára az anyaországi (döntően) magyar nyelvű munkaerőpiac mindig alternatíva marad.

Korábban a szülőföldön megszervezett anyanyelvű oktatás elve azért is vált olyan fontossá, mert amellet, hogy csökkenthető volt vele a kisebbségi magyarok alulreprezentáltsága a felsőoktatásban (Csete et al. 2010: 127; Kontra 2009), eszközként tekintettek rá, amellyel az értelmiség továbbtanulásnak álcázott kiszivárgását visszafoghatják. A kilencvenes évek első felében ugyanis, néhány kivételtől eltekintve, magyar nyelvű felsőfokú tanulmányokra csak Magyarországon volt lehetőség, az egyetemi éveiket kinn töltő hallgatók közül pedig csak nagyon kevesen tértek vissza szülőföldjükre.

⁵⁹Lásd például az erre vonatkozó nemzetközi irányelveket a Keretegyezmény a kisebbségek védelméről című dokumentumban:
[http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/1_AtGlance/PDF_H\(1995\)010_FCNM_ExplanReport_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/1_AtGlance/PDF_H(1995)010_FCNM_ExplanReport_en.pdf)

Most azonban, úgy tűnik, újra az ördögi körben találjuk magunk: ha nem továbbtanulni, akkor majd munkát vállalni mennek a magyar tannyelvű felsőoktatás után a végzősök Magyarországra, legalábbis egy részük. Egyrészt Magyarország fizikai közelsége, másrészt a nyelv ismerete miatt az anyaország mindig opciót jelent majd egy réteg számára. Hiszen ez egy nagyobb piac, s ha a határon túli magyar „kisvilágok” magyar piacai már nem befogadóképesek, akkor a képzett fiatalok nagy valószínűséggel ebbe az irányba indulnak el. Ezt a folyamatot erősítheti az is, hogy az utóbbi időszakban a magyarországi fiatal, jól képzett munkavállalók körében egyre jellemzőbb a nyugati migráció, a helyükön keletkezett űrt pedig a magyar munkaerőpiac a legegyszerűbben a nyelvben és kultúrában otthon lévő, képzett határon túli magyar fiatalokkal pótolhatja.

2.3. A nyelvi tervezés elméleti alapjai

A munka elméleti hátterét az a tézis alkotja, miszerint az oktatás nyelvének megválasztása (az iskola előtti neveléstől a tudományos fokozatok megszerzésével bezárólag), történjen ez akár tudatosan, akár ad hoc módon, nyelvi tervezésnek tekinthető, amely a nyelvek vagy nyelvváltozatok használatát szabályozó hivatalos politika kialakítását és gyakorlatba ültetését foglalja magában (Crystal 2003: 454, Haugen 1972, 1987, Tolcsvai 1998, Wardhaugh 1995: 312).

A nyelvi tervezés eredete a harmadik világ országaiba vezethető vissza. Szereplői gyakran nem nyelvészek, hanem jogászok, politikusok, gazdasági szakemberek. A nyelvi tervezés kialakulásával az a korábbi vélekedés kérdőjeleződik meg, hogy a nyelvi változás természetes, spontán jelenség, „felszín alatti” társadalmi és/vagy nyelvi erők eredménye, melyeket lehetetlen vagy nem kívánatos befolyásolni. A nyelvtervezési vizsgálatok azonban kimutatták, hogy egyes társadalmi csoportok igenis képesek jelentős befolyást gyakorolni a nyelv fejlődésére, és hogy a befolyás kívánatos voltának kérdése rendkívül összetett.

A nyelvi tervezést korunk felgyorsult viszonyainak következtében egyre több ország gyakorolja: „A fejlődés felgyorsulásával és az országok heterogénabbá, kozmopolitábbá és nyitottabbá válásával többé már nem lehet a jelentkező nyelvi igények és konfliktusok megoldását a természetes nyelvfejlődés lassú folyamataira bízni. Ennek megfelelően számos kormányzat tudatos, átgondolt »nyelvi tervezéssel« próbál megoldást találni problémáira” (Crystal 2003: 454).

A nyelvi tervezésnek a szakirodalom általában két területét különbözteti meg: a státustervezést⁶⁰ és korpusztervezést,⁶¹ attól függően, hogy a változtatások a nyelv használatát vagy szerkezetét érintik-e. Ugyanakkor egyre több kutató véli úgy, hogy a státus- és a korpusztervezés kettősét, melyek számos ponton összefüggenek egymással, kiegészíti egy harmadik nyelvi tervezési tevékenységforma is, az oktatástervezés vagy elsajátítás-tervezés (vö. Cooper 1989, Beregszászi 2002a, Spolsky 2004). Beregszászi (2002a) szerint azért is célszerű az elsajátítás-tervezést a nyelvi tervezés harmadik ágaként értelmezni, mert az eddig említett kettő egyikébe sem sorolható be teljes egészében, ugyanis az oktatástervezés folyamata státustervezési és korpusztervezési döntéseket egyaránt megkíván.

Elsajátítás-tervezés esetén „annak szabályozásáról van szó, hogy az oktatás terén milyen nyelvet/nyelveket milyen nyelvhasználói csoportoknak tanítsanak és hogyan” (Bartha 1999: 198).

„Sok kisebbségi nyelvet beszélő közösség törekszik arra, hogy nyelvtervezéssel biztosítsa a nyelv megmaradásának lehetőségét, például úgy, hogy igyekszik a kisebbségi nyelvnek az oktatásban szerepet kivívni” – írja például Trudgill (1997: 61).

2.4. Tannyelvi tervezés, intézményi tannyelvpolitikák

A nyelvileg sokszínű társadalmakban lényeges kérdésként vetődik fel az, hogy az oktatás irányítói hogyan gondoskodnak⁶² arról, hogy a nyelvek oktatásban betöltött szerepe a diákok számára a lehető legoptimálisabb módon legyen meghatározva.

A felsőoktatás tekintetében, ha valóban a kisebbségek nyelvi jogai és társadalmi igényeinek megfelelően integrációra képes többnyelvű, azonban kisebbségi identitásukban erős szakemberek képzése a cél, akkor olyan oktatást kell a számukra szervezni, amely magas szintű, anyanyelv domináns két- vagy többnyelvűséget eredményez az államnyelv és legalább egy világnyelv tekintetében. Ez a nyelvi kompetencia pedig olyan mélységű kell legyen, hogy a fiatalokat képessé tehesse arra, hogy szakmájukat ezeken a nyelveken is végezni tudják, és az ehhez kapcsolódó folyamatosan megújuló tudásanyaghoz nyelvtudásuk révén hozzá

⁶⁰ A státustervezéssel megváltoztatható egy nyelv vagy nyelvváltozat státusa, funkciója, s ezzel együtt beszélőinek jogai is. Jellegetesen státustervezési feladat például a hivatalos nyelv(ek) kiválasztása egy adott többnyelvű közösségben vagy régióban. Egyes értelmezések szerint a nyelvi tervezés státustervezési ága és a nyelvpolitika ugyanazon tevékenységi kört jelöli, s mint ilyen, szinonim fogalomként értendő (vö. Kiss 1995: 247, Szépe 2001: 12).

⁶¹ A korpusztervezés a nyelv vagy nyelvváltozat belső állapotára irányuló, főként filológiai tevékenység. Ide tartoznak a standardizációs eljárások, a különböző nyelvújítási mozgalmak, a helyesírást érintő reformok, a nyelvvédelem, vagyis minden olyanfajta tevékenység, amely egy adott nyelv vagy változat struktúráját, lexikáját vagy helyesírását érinti, vagy érinteni kívánja (vö. Crystal 2003: 454, Haugen 1987, Wardhaugh 1995, Bartha 1999).

⁶² Nem véletlen a szóhasználat, azaz a nyelvpolitika gondoskodásként való értelmezése. Ezzel azt a gyakorlatot (Szépe 2001: 14–15) követem, amikor a magyar „nyelvpolitika” kifejezést az angol „language policy” (előrelátás, stratégia) értelemben használják, de figyelembe veszik, hogy a magyar változat terjedelme az angol műszónál szélesebb és összetettebb (hiszen utal az állam vagy politikai párt irányítására, taktikájára is, aminek az angolban már a „politics” utótagú összetételek felelnek meg).

férhessenek. A nyelvi tervezésnek ezen célok figyelembevételével kell arról gondoskodnia, hogy az oktatásban alkalmazott modellek és módszerek segítségével az oktatásból kikerülők valóban ilyen többnyelvű beszélőkké váljanak. El kell dönteni – figyelembe véve a tágabb környezet nyelvi hatásait, a diákok bemeneti nyelvtudását, az oktatói nyelvi kapacitásokat –, hogy az adott intézményben milyen módszerekkel kell az egyes nyelveket támogatni a kétnyelvű kommunikatív és szakmai kompetencia kialakítása érdekében. Az egyetemeken szintjén tervszerű tannyelvpolitikák kidolgozása jelenthet megoldást, amelyben konkrét utalásokkal rendezik a nyelvek intézményen belüli arányát, státuszát.

Tannyelvpolitikáról, tannyelv-választásról akkor beszélhetünk, ha a szélesebb értelemben vett társadalompolitikai makro körülmények (több nyelv jelenléte) indokoltta, az intézményi mikro körülmények (tanárok, diákok nyelvtudása) pedig lehetővé teszik a választást.

A tannyelvi tervezés, a nyelvi tervezés részeként nem kizárólag nyelvészeti tevékenység, sokkal inkább társadalmi tervezési aktivitás, amely több más tudomány eredményeire is támaszkodik. Nyelvi tervezési koncepció, hatékony nyelvi stratégia kidolgozása (akár csak egyetlen intézmény részére is) lehetetlen anélkül, hogy ismerjük a célközösség társadalmi, politikai, gazdasági, demográfiai helyzetét, és nem utolsósorban nyelvi folyamatait (Szépe 2001: 15).

A vonatkozó szakirodalom alapján (Cooper 1989, Bartha 1999: 198, Szépe 2001: 11–15, Kontra 2005b: 17, Vámos 2008: 20, Csernicskó–Szabó Mihály 2010: 168) elmondhatjuk, hogy a tannyelvpolitika olyan ideológiai keret, amelynek gyakorlatba ültetése, azaz az oktatás tannyelvi tervezése (a nyelvi tervezés altípusának, az elsajátítás-tervezésnek egyik lehetséges formája) a nyelvek elsajátításának befolyásolására tett szándékos erőfeszítéseket jelent a oktatási folyamat nyelvének/nyelveinek megválasztása által.

Itt a nyelvelsajátítás terminust nem a hagyományos értelemben használjuk. Nem azt értjük alatta, hogy a tannyelvpolitika révén az oktatási folyamat szereplői megtanulják az eszközként használatos nyelveket, hanem ennél jóval többet: azt, hogy a szereplőknek valamennyi használt nyelvben kialakul a kognitív nyelvi kompetenciája, azaz ezeket a nyelveket képesek ismeretszerzésre, ismereteik átadására, azaz magasabb szintű nyelvi és kognitív tevékenységek folytatására is használni. A felsőoktatási tannyelvpolitika nem elégedhet meg azzal, hogy a diplomások képesek az oktatás nyelvén túl egy vagy több más nyelven társalogni, alapvető kommunikációs helyzeteket megoldani. Mindez a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás célja és feladata, s a felsőoktatásban ezt a célt szolgálhatják azok a nyelvi kurzusok, melyek az oktatási nyelvek mellett további nyelvek elsajátítását teszik

lehetővé a hallgatók számára. A jó felsőoktatási tannyelvpolitika célja az, hogy a hallgatók (és természetesen az oktatók is) anyanyelvükön kívül az oktatásban alkalmazott egyéb nyelveken is képesek legyenek értelmiségi szakmájukat művelni, és a felsőoktatásból kikerülve ezt a tudásukat a munkaerőpiacon kamatoztatni, s szükség esetén ezeket a nyelveket (is) használva megfelelni az újabb technológiák, tudásformák megjelenésével jelentkező kihívásoknak, például úgy, hogy ezeket a nyelveket (is) használják a szakmai megújuláshoz, az élethosszig tartó tanuláshoz.

Crystal (2003: 458) szerint a nyelvi kompetenciák kialakításában igen fontos helyet foglal el a hallgató nyelvtanulási motivációja. Szerinte az idegennyelv-oktatás és tanulás fogalmait egymástól elkülönült fogalomként kell használnunk, ugyanis az a klasszikus felfogás, miszerint a tanítás az aktív, a tanulás a passzív tevékenység, manapság már meghaladottnak látszik, s mindenki elismeri a tanuló aktív szerepét. Ez egyben azt is jelenti, hogy a tanulás eredményessége nagyban meghatározott a tanulók egyéni eltérései (különösen személyiségük, motivációjuk) által, így a nyelvtanulók is felelősek saját eredményességükért.

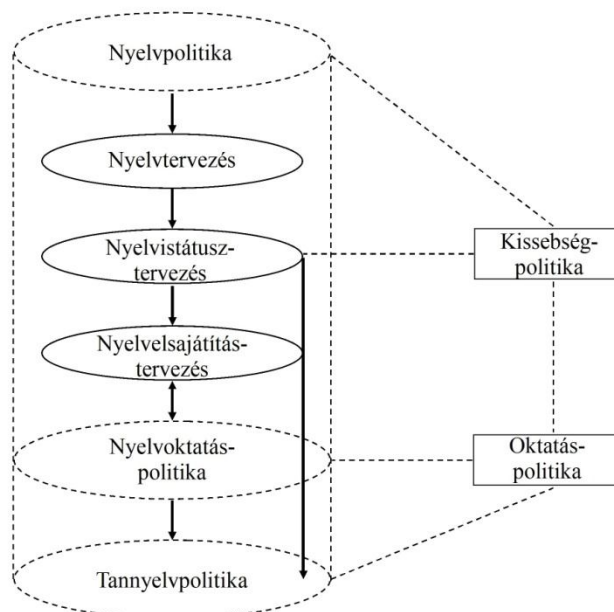
Ahogyan a 4. ábra szemlélteti, a tannyelvpolitika szoros kapcsolatban áll a nyelvi státusz-tervezéssel, nyelvvelsajátítás-tervezéssel és a nyelvoktatás-politikával is, de a kisebbség- és oktatáspolitikára is hatással van rá.

Elvileg nincs szükség tannyelvpolitikára egy olyan felsőoktatási intézményben, amely az oktatás nyelvével megegyező nyelvű homogén közegben működik, s végzett hallgatói is nagy valószínűséggel ebben a homogén nyelvi közegben élnek le teljes életüket. Az ilyen homogén nyelvi közegek létezése és az életutak beláthatósága azonban erősen támadható fogalmakká váltak az elmúlt évtizedekben, mint ahogyan az egynyelvű egyetem koncepciója is.

Az oktatási intézmények felelőssége ezen a ponton nagy, ugyanis egy vagy több tannyelv kiválasztásával (történjen ez akár tudatosan, akár ad hoc módon) hosszú távon befolyásolhatják a hallgatók életesélyeit, munkaerő-piaci helyzetét (Kontra 2005a: 11). Azzal, hogy egy egyetem támogatja bizonyos nyelvek tantárgyként való oktatását és tannyelvként való alkalmazását, lehetőséget biztosít egyes nyelvek megjelenéséhez az adminisztrációban, a feliratokban, hirdetésekben vagy az intézmény honlapján, nyelvpolitikát folytat, mely hatással van a szóban forgó nyelvek iránti attitűd alakulására és a nyelvek elsajátítására is.

4. ábra. A nyelvpolitika, nyelvoktatás-politika és tannyelvpolitika összefüggései

(Forrás: Vámos 2008: 21.)



A tannyelvi egyensúly kialakítása és fenntartása rendkívül bonyolult szakmai feladat, mely elsősorban stratégiai tervezést követel meg, amely hosszú távú célok következetes alkalmazását jelenti. Szoták (2011: 252) egy lehetséges nyelvstratégia kapcsán írja: „Ha van nyelvstratégiánk, akkor a történésekre nem kényszerűen reagálunk, mert rendelkezünk a megfelelő időben a megfelelő válaszokkal. A célokból indulunk ki, és nem az aktuális eseményekre reagálunk. Ha van stratégia, akkor vannak célhoz kötött prioritások; amelyek segítenek abban, hogy hosszú távon gondolkodva, számolva a következményekkel, tudatos döntéseket hozzunk, és elérjük a kitűzött célokat.”

Kymlicka és Krizsán (1997) gondolatmenetét alkalmazva az oktatás nyelvének kérdésére, megállapíthatjuk, hogy ahogyan az egyes államok etnokulturális és nyelvpolitikai semlegessége megvalósíthatatlan, úgy egyetlen intézmény és egyetlen egyetem sem maradhat semleges a nyelv kérdésében. Azzal ugyanis, hogy döntés születik az oktatás, a vizsgáztatás, a szakdolgozatok, az adminisztráció nyelvéről, tulajdonképpen az egyetemi tannyelvpolitikáról döntenek az illetékesek. Akkor is nyelvpolitikáról kell beszélnünk, ha ezek a döntések nem átgondolt, hanem spontán módon születnek, vagy éppen sokkal inkább kötődnek etnopolitikai, mint nyelvi, nyelvtervezési, gazdasági vagy szakmai szempontokhoz. A nem átgondolt célok mentén cselekvő nyelvpolitikát *laissez faire* nyelvpolitikának nevezik, ez azonban az eseményeknek kiszolgáltatott helyzetet eredményez.

2.5. A kétnyelvű oktatás típusai és hatékonyságuk

A kétnyelvű oktatást, a korábban tárgyalt kisebbségi oktatás fogalmához hasonlóan, nagyon nehéz definiálni. Ahogyan az egyéni kétnyelvűség esetében is keresik a kritériumait annak, hogy miként lehet valakiről azt állítani, hogy kétnyelvű, ekképpen a két-/többsnyelvű oktatás kapcsán is fontos a kritériumok meghatározása (Vámos 2008: 15). Ma szinte minden olyan oktatási formát „kétnyelvű oktatásnak” neveznek, amely két nyelvet használ tannyelvként, vagy pusztán csak kétnyelvű gyerekek oktatásával foglalkozik. Ugyanúgy kétnyelvű oktatásnak nevezik azt a folyamatot, amikor a kisebbségi gyerekek a kisebbségi nyelv domináns oktatásról gyorsan áttérnek a többségi nyelvű oktatásra (s végül ez utóbbi nyelven lesznek egynyelvűek) és azt is, amikor az iskola valóban azon munkálkodik, hogy a gyermekek kétnyelvűségét elősegítse.

Bár a kétnyelvű oktatás fogalma alapvetően a kisebbség–többség relációban alakult ki, mára e fogalomhoz tartozik az elit kétnyelvűség⁶³ célját megvalósító kétnyelvű oktatás is. Ez főleg akkor kezdett el terjedni, amikor egyes nyelvekkel exportcikként kezdtek el kereskedni, és a többségi nyelvet beszélők idegennyelv-tanulás iránti igényei is előtérbe kerültek (Vámos 2008: 17).

A szakirodalomban (vö. Baker 2006, 2007, Bartha 2000, Vámos 1993a, 1993b, 2000, 2008) ma azt fogadják el kétnyelvű oktatásnak, amikor az abban részt vevő gyermek „a felmenő rendszerben folytatólagosan, vagy az iskolázás egy-egy pontján vizsgálva, egyidejűleg két különböző nyelven tanul.” A fogalmak használata azonban itt is eltérő mintázatokot mutat. Vámos (1993a) például a kéttannyelvűség fogalmát helyezi előtérbe, illetve megjegyzi, hogy mivel a „tannyelv” kifejezéstől csak elméletileg választhatjuk le a „tanítás” nyelve fogalmát, valójában a tanítás és a tanulás nyelvét együttesen kell érteni rajta, azaz valóságosan az oktatás nyelvéről van szó (Vámos 2000: 730).

A kéttannyelvű oktatási típusok között számos rendszerezési kísérlet történt már (vö. Garcia 1996, Kontra 1997, Skutnabb-Kangas 1997, Baker 2006), amelyek között átfedések is vannak. Baker (2006, 2007: 131–137) kétnyelvűséggel és kétnyelvű oktatással kapcsolatos tipológiája az egyik legismertebb. A szerző alapvetően a többsnyelvű oktatás célja, hatékonysága⁶⁴ alapján különbözteti meg a két fő típust (11. táblázat).

⁶³Nem kényszerített, hanem önként vállalt nyelvtanulás.

⁶⁴Bár az oktatás célját és hatékonyságát tekintve azok az oktatási helyzetek, ahol az egyén másodnyelvként nyelvvoktatás keretében tanulja a nyelvet, szintén vezethetnek kétnyelvűséghez, ezt Baker (2007: 131) nem tekinti a kétnyelvű oktatás kategóriájába tartozó eljárásnak.

11. táblázat. A kéttannyelvű oktatás típusai és hatékonyságuk

	Kéttannyelvű oktatás	
A kéttannyelvű oktatás típusa	Alacsony hatékonyságú (<i>weak form of bilingual education</i>)	Magas hatékonyságú (<i>strong form of bilingual education</i>)
A kéttannyelvű oktatás célja	a gyermek nyelvét egy másik nyelvre átállító	a gyermek nyelvét fenntartó
Az elérni kívánt kéttannyelvűség típusa	felcserélő kéttannyelvűség	hozzáadó kéttannyelvűség
Eredmény	egynyelvűség	kéttannyelvűség

Baker (2007) a kéttannyelvű oktatás pedagógiai lényegének definiálásakor a magas hatékonyságú kéttannyelvű oktatás típusát helyezi előtérbe, melynek altípusaiként az immerziót (*immersion*)⁶⁵, a nyelvmegőrző kéttannyelvű oktatást (*heritage language*)⁶⁶ és a kétutas kéttannyelvű oktatást (*dual language*)⁶⁷ emeli ki.

Skutnabb-Kangas (1997: 25–26) a kisebbségek oktatási modelljeiről írva öt oktatási programot nevez meg, amelyek közül három kéttannyelvű. Bakerhez hasonlóan ő is kiemeli a nyelvmegőrző és az immerziós kéttannyelvű oktatási modellt, amelynek jótékony hatása van a kisebbségek többnyelvűvé válására. Ezek mellett az általa összeállított modellrendszer átirányító oktatási programnak (*transitional programme*) nevezi a Baker (2006, 2007) által alacsony hatékonyságú kéttannyelvű oktatási típust, ahol a gyermek ugyan anyanyelvén tanul a kezdeti években, de csak addig, ameddig a többségi nyelvet el nem sajátítja valamilyen szinten. Ez után az oktatás a többségi nyelven folytatódik.

Skutnabb-Kangas a felsorolt kéttannyelvű oktatási programokon kívül a kisebbségek oktatásában megkülönbözteti még a mélyvíztechnika (*submersion programme*) elnevezésű oktatási programot és a szegregációs oktatási programot. Mindkét program egynyelvűséget eredményez, s többnyire egynyelvű oktatást kell érteni alatta. A mélyvíztechnika elnevezésű vagy befulladásos oktatási programban a kisebbségi gyerek többségi nyelvű oktatásban részesül, olyan osztályokban, ahol többségi nyelvet anyanyelvként beszélő tanulók is vannak, és a tanár nem beszél a kisebbségi nyelvet. Az ilyen oktatási folyamat hatására egyre

⁶⁵Kanadai modell. Az angol anyanyelvű gyerekek francia tannyelvű iskolába kezdenek járni a legalsó szintektől kezdve. Az oktatás célja tökéletes kéttannyelvűség kialakítása, amelynek hatékonysága a modell alkalmazásának idejével fordítottan arányos. A diákok első nyelve nem sérül. Az oktatók általában szintén tökéletesen kéttannyelvűek.

⁶⁶Az oktatás a nyelvi kisebbségekhez tartozó gyerekek nyelvén folyik, ahová gyakran többségi gyerekek is bekerülnek (számukra immerzió). Az ilyen iskolákban a kisebbségi nyelven zajlik az oktatás nagy része, vagy teljes egésze. A felső osztályokban, az iskola befejezéséhez közeledve kezd az arány változni a tannyelvek között (90%-ról 50%-ra csökkenhet a kisebbségi nyelv tannyelvként használt aránya).

⁶⁷Az Egyesült Államokban honos modell. Az osztályban körülbelül egyforma számú diák képviseli a többségi és a kisebbségi nyelvet. Az oktatás során mindkét nyelvet felváltva használják, de oly módon, hogy a nyelvek közötti határ érzékelhető legyen. Például szigorú szabályok mellett egyik nap egyik nyelven, másik nap másik nyelven tanulnak, de ugyanúgy lehet fél nap, egy hét is a váltakozás időegysége. Az oktatás célja két nyelv magas fokú ismerete, valamint a társadalmi együttélés számára hasznosítható pozitív kultúraközi attitűdök.

kevesebbszer, egyre bátortalanabban használja a gyerek az anyanyelvét, mert megtiltják a használatát, vagy megszégyenítik miatta. A szegregációs oktatási modellben az oktatás a kisebbségi nyelven egynyelvű. A tanárok, a tanulók is mind ezt a nyelvet beszélik, a domináns nyelvet nagyon gyakran alacsony hatékonysággal, vagy egyáltalán nem tanítják. Ezek az iskolák gyakran szakmailag és infrastrukturálisan is elmaradnak a többségi iskolák mögött.

Az egyes oktatási intézményeknek, amelyek kétnyelvű kompetenciák kitűzését szeretnék megvalósítani, nagyon fontos megbízható választ találni az olyan kérdésekre, mint hogy kiket tanítanak, kik tanítanak, milyen (nyelvi) kompetenciák elérését tűzik ki célul, milyen nyelvekben, a nyelvek között milyen viszonyt szeretnének kialakítani, milyen módszerekkel, milyen modell keretében kívánják ezt elérni, milyen oktatási segédanyagokkal kívánják a folyamatot támogatni, mennyi idő áll a rendelkezésükre.

Baker (2007: 137–143) a kétnyelvű oktatás komponenseiként az alábbi tételleket nevezi meg:

1. A gyermek háttere.
2. A gyermek nyelvi egyensúlya.
3. A nyelvek osztályon belüli egyensúlya.
4. A nyelvek tanterven belüli eloszlása.
5. Az iskolai személyzet.
6. A tantervi források természete.
7. A kétnyelvű oktatás célja.
8. A kétnyelvű oktatás gazdasági értéke.

Ahhoz, hogy a többnyelvű oktatás ideális célja megvalósuljon, azaz magas szintű nyelvtudás alakuljon ki az adott nyelveken, fontos kritérium az egyes nyelvek tantárgyként való oktatása és a nyelveken való oktatás együttes alkalmazása. A hagyományos nyelvoktatást kiegészítve egy részről a megoldást az az oktatási forma jelentheti (CLIL/EMIL⁶⁸), amikor nem az anyanyelvet alkalmazzák tanítási nyelvként egy nem nyelvi tárgyra: azaz angolul, románul, szlovákul, szerbül vagy ukránul tanulnak magyar egyetemisták egyes tárgyakat. Ezzel annak a problémája is orvosolható, hogy az egyre csökkenő tanulmányi idő, az egyre növekvő ismeretanyag nehezen összeegyeztethető a nyelvtanulással járó extra foglalkozások igényével.

⁶⁸CLIL: Content Language Integrated Learning, EMIL: Enseignement d'unematiere par integration d'une langueétrangere. Lásd bővebben: Marsh-Marsland 1999.

Ami a nyelvek oktatásban betöltött arányát illeti, az oktatási intézményen kívüli viszonyokat is figyelembe kell vennünk (Garcia 1997: 417). Abban az esetben, ha az oktatási intézmény olyan közegben helyezkedik el, ahol a környezetre az egyik nyelv dominanciája jellemző, akkor az intézmény tannyelvei között a kevésbé használt nyelvet kell erősíteni (de nem kizárólag csak azt, lásd Kontra 2005b: 32–33). Crystal (2003: 457) is úgy véli, hogy az alkalmazott kétnyelvű oktatási program sikerességét nagyban meghatározza a környezet, amelyben az iskola, a tanulók élnek. Kiemeli, hogy egyes oktatási programok, például a nagy sikerű nyelvi bemelegítési program Québecben, csak akkor eredményezhet kétnyelvűséget, ha a nem anyanyelvű oktatás mellett a közösség erős és támogató anyanyelvi környezetet biztosít.

Ezzel kapcsolatban kimutatható, hogy az anyanyelvi oktatás másként tétéleződik szórvány és tömb helyzetű iskolák tekintetében: amíg a többségében kisebbségek által lakott településeken a kisebbségi iskolában a legégetőbb probléma a többségi nyelv elsajátítása, addig szórvány helyzetben az anyanyelvi ismeretek elsajátítása, mint iskolaválasztási motiváció, sokkal markánsabban jelenik meg akár a szülői döntésekben is (Ferenc-Séra 2012).

Kritérium az is, hogy a tannyelvek kiválasztásánál a hallgatók a nyelveket ne egymás kárára, egymást helyettesítendő, hanem párhuzamos használatra sajátítsák el (additív kétnyelvűség). Ezzel elkerülhető a nyelvi hiány problémája: annak a nyelvtudásbeli hiánynak a kialakulása, ami a beszélőt bizonyos esetekben mondandója megcsonkítására, sőt teljes elhallgatására indítja (Lanstyák 2008: 131). A nyelvi hiány nagyon gyakori a szaknyelvekben, különösen azokban az ágazatokban (jogi, közigazgatási, műszaki), ahol nincs anyanyelvű felsőoktatás – állítja romániai kutatásai alapján Sorbán (2009: 142). Ennek a fordítottja is előfordulhat: a nyelvi hiány az államnyelvű szakmai kommunikáció (lehet, hogy épp egy állásinterjú) során sújtja azt a beszélőt, aki kizárólag anyanyelven végezte felsőfokú tanulmányait. A szaknyelvoktatásnak⁶⁹ több nyelven (anyanyelven, államnyelven, szakmától függően idegen nyelven is), lehetőleg egymással kiegyensúlyozott viszonyban kell megjelennie a többnyelvű kisebbségi felsőoktatásban. Erre a kihívásra emlékeztetnek magyarországi oktatási szakértők is: „Érdekes kérdéskör a határon túl a képzés nyelve, hiszen a szakszókincset nem csak magyarul, hanem az adott állam nyelvén is ismernie kellene a végzős hallgatóknak. Ennek hiánya gyakori probléma, miként az ellenkezője is, nevezetesen

⁶⁹A szaknyelvoktatás azonban nem szűkíthető le csupán a terminológia oktatására. A szaknyelvek rétegzettek, és ebben a rétegzettségben három szintet lehet elkülöníteni: (1) a felső réteg: a tudományos nyelv; (2) a középső réteg: a szakmai köznyelv; (3) az alsó réteg: a szakmai társalgás nyelve. Emellett a sikeres szakmai kommunikációhoz szükséges a szaknyelvi normák ismerete, amely egyrészt terminológiai normát jelent (a pontos és adekvát szakszó, terminus használata), másrészt pedig szemantikai normát, azaz az adott terminus illeszkedését a bevett szaktudományos gyakorlatba (Ablonczyné 2006).

hogy sok szakképzett nem ismeri szakmájának magyar szakszókincsét. Mindkettő hátrányosan érinti a fiatalok munkaerőpiaci pozícióit” (Csete et al. 2010: 149–150).

A többségi nyelv ismeretének birtoklása mellett, ma már egyre inkább szükség van (legalább) egy idegen nyelv elsajátítására is. Napjainkban sokat foglalkoznak a világnyelv (egyre inkább kizárólagosan az angolt értve alatta) tanulásának fontosságával, hiszen a globális tudásanyag hozzáféréséhez, a globális folyamatokba való bekapcsolódáshoz nélkülözhetetlen eszköz a nyelv. Ezzel párhuzamosan viszont egyre kevesebbet hallunk más nyelvek tanulásának fontosságáról, ami viszont szükséges volna az Európai Unió által hirdetett nyelvi sokféleség fenntartása érdekében, továbbá azért is, mert a régiók Európájában az egyéni életutak sikeressége a világnyelv ismerete mellett, a lokális *lingua francák* (amilyen Kelet-közép Európában az orosz vagy a német) ismeretén is múlhat. A kisebbségi közösségek számára ehhez adódik az államnyelv magas szintű ismeretének igénye is. S végül, de egyáltalán nem utolsósorban az anyanyelv kell hogy kiegészítse a kisebbségi magyarok nyelvi repertoárját, annak is nem egy konzervált, de modernizált változata: „Világos lett: a modern technikát, az új világ bonyolult társadalmi-világnézeti konfliktusait az ember csak anyanyelvén érti meg. Érzelmi világát kiteljesíteni anyanyelvén fogja a jövőben is. Ezért tehát a kis nyelveket is modernizálni kell. Ha nem lesz magyar vagy szlovák, vagy román nyelven modern fizika-, kémia- vagy biológiaoktatás vagy nem lesz szépirodalom, verskultúra, akkor az alföldi vagy regáti, vagy a kárpátaljai kisgyerekek a holnap világversenyében már hatéves korukban szociális hátrányba kerülnek a midwest vagy más nagy kultúrákba született kisgyermekkel szemben” (Glatz 2001).

2.6. Kitekintés: a Helsinki Egyetem tannyelvpolitikája

A globalizációval párhuzamosan terjedő angol nyelv egyre erőteljesebb jelenléte miatt az eddig megkérdőjelezhetetlenül egynyelvű államokban is van ok a tannyelvek kérdéskörével foglalkozni (Phillipson 2009: 136–137, Rauto–Saarikoski 2008), a kisebbségi közösségekben pedig mindig is volt rációja ennek a témának. Azt, hogy egy fiatal diplomásnak milyen nyelvek ismeretére lesz szüksége élete során, sosem lehetett könnyű megjósolni, manapság azonban, amikor az egységes európai felsőoktatási tér, a horizontális mobilitás korszakát éljük, ez egyre nehezebb.

Európa egyes (nem csak) kisebbségi egyetemei már felismerték az ebben rejlő lehetőségeket (és veszélyeket), s explicit egyetemi nyelvi stratégiát, tannyelvpolitikát dolgoztak ki a többnyelvűség ösztönzésére. Ilyen például a finn-svéd kéttannyelvű Helsinki

Egyetem⁷⁰ és a finn Jyväskylä Egyetem tannyelvpolitikája.⁷¹ A probléma, amely a finneket gondolkodásra, alap kutatásokra, majd határozott cselekvésre készítette, az a tendencia volt, hogy a finn nyelv kezdte elveszíteni nyelvhasználati színterei egy részét az angol nyelv terjedésének hatására. Különösen a technológia, a tudományok, a kereskedelem, a populáris kultúra és az oktatás terén jelentkezett az angol előretörése, a nemzeti nyelv kiszorulása. Ezt megakadályozandó Hakulinen és kutatótársai készítettek egy nyelvpolitikai cselekvési programot a finn nyelv státuszának védelméért (Laihonen 2009: 120). Ebbe a programba az egyetemi tannyelvpolitikák is beleágyazódhatnak. Érdemesnek tartom azonban kiemelni a sorrendiséget: Jyväskylában 2004-ben, Helsinkiben 2007-ben látták szükségét saját nyelvpolitikájuk kidolgozásának, míg országos szinten erre csak 2009-ben került sor. Bár már 2003-ban is voltak összefoglaló problémafelvetések (Laihonen 2009: 120), de explicit nyelvpolitika csak 2009-ben született. Mindez ösztönzőleg hathat az egyetemek vállalkozó kedvének növekedésére. A finn példa azt is bizonyítja, hogy a felsőoktatási intézmények lehetnek kezdeményezői, formálói országuk, környezetük tudatos nyelvpolitikájának.

Egy fejezet erejéig a kéttannyelvű Helsinki Egyetem írott tannyelvpolitikáját elemzem az oktatás nyelveire vonatkozó intézkedések szempontjából. Szeretném megragadni és a Kárpát-medence magyar kisebbségi egyetemei felé továbbítani azt a szellemiséget és gyakorlatot, ami a Helsinki Egyetem tannyelvi viszonyait jellemzi.

A jó felsőoktatási tannyelvpolitikának sarkalatos pontja a többnyelvűség értéként való felfogása (Szépe 2001: 142). A Helsinki Egyetem tannyelvpolitikája is ezzel a gondolattal kezdődik: „A nyelvpolitika szelleme az alábbi mondatban kristályosodik ki: az egyetem két- és többnyelvűsége az egyetemi közösség minden tagjának erőssége és többletforrása lehet. Hisszük, hogy a nyelvpolitika megerősíti és terjeszti majd ezt a szellemiséget az egyetemen” (University of Helsinki Language Policy 2007: 9).

A Helsinki Egyetem számára nem új dolog a tannyelvpolitika fogalma, hiszen kétnyelvű egyetem lévén már korábban is elkötelezett híve volt annak, hogy a két nemzeti nyelv használatának egyenjogú feltételeit megteremtse az egyetemen. Az egyetem a nemzetköziesedés folyamatába is bekapcsolódott már egy ideje, melynek nyelvi vetületeivel számos stratégia dokumentumban foglalkoztak eddig is. Ugyanakkor olyan átfogó ismertetése az egyetemi munkában használatos nyelvek státuszának, amilyen a 2007-es intézményi nyelvpolitika, korábban még nem létezett.

⁷⁰http://www.ub.edu/slc/socio/Policy_Helsinki.pdf

⁷¹<https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/en/university-of-jyvaskyla-language-policy-2012>

A dokumentum bevezetőjében a nyelvpolitikai természetére is találunk utalásokat. Megtudhatjuk, hogy amit kezében tart az olvasó, az nem egy cselekvési terv, hanem inkább a cselekvés alapjául szolgáló, a cselekvés irányát meghatározó keret, ajánlás.

Az egyetem nyelvpolitikája három (finn, svéd és angol) nyelven összesen 61 oldal terjedelemben fogalmazza meg ajánlásait. Elemzésemhez a teljes dokumentum 39–52. oldalain található angol nyelvű változatot használtam fel.

A tárgyalt nyelvpolitika 10 lépés mentén épül fel, melyek a következők:

1. Kiindulási pontok egy nyelvpolitika formálásához

A készítőik részletesen felvázolják, milyen előzményei és kiváltó okai voltak a nyelvpolitika létrehozásának. Ismertetik, melyek azok az aktuális és korábbi egyetemi stratégiai dokumentumok, részstratégiák, amelyeknek lehet nyelvi vonzata. A 2007–2009-es évekre vonatkozó egyetemi stratégiai terv például több olyan cselekvési programot megfogalmazott, amelyeknek célja az egyetemi környezet, a személyzet, a szolgáltatások nemzetközivé tétele. Ezek a feladatok egyértelműen az angol nyelv térnyerését segítenék az egyetemen. Az intézmény ezek után úgy vélte, hogy egyrészt a nyelveket, nyelvi környezetet érintő megsokasodó szabályozások összehangolt és következetes betartása érdekében, másrészt a két nemzeti nyelv, az angol és más idegen nyelvek oktatásban betöltött szerepének rendezése érdekében szükséges egy egységes tannyelvpolitikát kialakítani, amely irányt mutathat az egyetemi stratégiák és politikák megvalósításakor. A nyelvpolitika az alábbi két fontos alapelvre épül: (1) a különböző nyelvek ismerete erőforrása az akadémiai közösségnek (általuk megérthetőek más kultúrák és a finn kultúra is ismertté válhat mások számára); (2) az egyetem küldetésének része, hogy kiemelt felelősséggel viszonyuljon Finnország két nemzeti nyelve iránt (Finnország kultúrájának, a nemzeti nyelvek: finn és svéd státuszának és helyzetének megtartása és támogatás minden tudományterületen és ösztöndíjprogramban).

2. A nyelvpolitika céljai

A nyelvpolitika alapvető célja az, hogy sikeresen kombinálja a nemzetköziesedés elvárásait a nemzeti nyelvek iránti felelősséggel. Ennek érdekében a következő feladatokat tűzi maga elé az egyetem: (1) biztosítja a nyelvhasználat sokféleségét és racionalitását a kutatásban, az oktatásban, az adminisztrációban, a szolgáltatások és a kommunikáció során; (2) növeli a nyelvi tudatosságot, nyomatékosítja a többnyelvűség erőforrás jellegét, minél több nyelv használatára bátorít; (3) a növekvő nemzetköziesedés okozta kihívásokat megválaszolja; (4) biztosítja Finnország nemzeti nyelveinek státuszát és helyzetét a kutatásban; (5) támogatja és erősíti az egyetemi két- és többnyelvűség megvalósítását; (6) meghatározza a más nyelveken folyó oktatás és kutatás státuszát és célját; (7) meghatározza

adott egyetemi szituációkban a nyelvek használatának rendjét; (8) fejleszti a résztvevők különböző nyelvi kompetenciáiból eredő lehetőségeket.

3. *A nyelvek helyzete az egyetemen*

A nyelvpolitika ezen része három kategóriába sorolja a nyelveket, s ez alapján fűz megjegyzéseket a helyzetük rendezéséhez. Az első csoportba a kétnyelvű egyetem alapvető tannyelvei, a svéd és a finn nemzeti nyelvek tartoznak. A két nyelv jelenlegi helyzetét továbbra is fenn kívánják tartani, bátorítani és támogatni szeretnék használatukat, hogy a kétnyelvű társadalom és a törvénykezés által megfogalmazott elvárásoknak eleget tudjanak tenni. A második csoportban az angol nyelv található mint kiemelt fontosságú nyelv az egyetem nemzetköziesedésében. Azt olvashatjuk, hogy fejleszteni és növelni kell az angol nyelven oktatott tanulmányi programok számát, olyan külföldi tanárokat is alkalmazni lehet, akik nem beszélnek a finnországi nemzeti nyelveket, de jó angol nyelvtudásuk van (s természetesen szakmai kvalitásaik vitán felüliek). Továbbá az egyetem nyitott minden olyan diák számára, aki megfelel az elvárásoknak a finn, a svéd, az angol, vagy bármely olyan nyelv kapcsán, amely(ek) szükséges(ek) tanulmányaihoz. Ebben a pontban azt is leszögezik, hogy az angol nyelvű oktatás megszervezése az egyetem kitűzött céljait úgy valósítja meg, hogy közben nem gyengíti a nemzeti nyelvek pozícióit. A harmadik csoportban még mindig a nemzetköziesedésről van szó, illetőleg az abban kevésbé érintett más idegen nyelvekről. Ezek között első helyen szerepel egy skandináv nyelv ismeretének támogatása, oktatása és különféle tevékenységek előmozdítása az angolon kívül más nyelveken is, a bevándorló háttérrel rendelkező diákok, tanárok, kutatók és más személyek nyelvtudásának értéként való elismerése.

4. *Nyelvek az egyetemi oktatásban*

Ez a fejezet egyrészt a tannyelvvel, másrészt a nyelvtanítással foglalkozik. A tannyelvre vonatkozó rész alcíme jól kifejezi a többnyelvű oktatás lényegét, ugyanis nem párhuzamosan szeretnének három nyelven oktatni, hanem a finn, a svéd és angol tannyelvek közötti kapcsolatok szempontjából fogalmazzák meg ajánlásaikat. Az első ajánlás arra vonatkozik, hogy a diákok eligazításakor figyelmet kell szentelni annak, hogy a többnyelvű kompetenciák előnyeire megfelelőképp felhívják a figyelmüket, illetve annak a lehetőségét is felajánlják, hogy valaki az anyanyelvétől eltérő nyelvet is választhat a tanulmányai vagy a vizsgái nyelveként. Másodszor abban látják a többnyelvű oktatás megvalósulási lehetőségét, hogy minél rugalmasabb átkötések legyenek a tannyelvek között, ehhez viszont alapfeltétel, hogy a finnek értsenek svédül, a svédek pedig finnül, illetve mindkét csoport angolul. Ha ez az alapfeltétel teljesül, akkor a legtöbb szituációban lehetőség lenne arra, hogy mindenki az

anyanyelvét használhassa. A többnyelvű készségek kialakítása és megtartása érdekében az egyetem forrásainak megfelelően több különféle nyelven próbál szakirodalmakat vásárolni. A többnyelvű kompetenciák kialakítását szolgálná az is, hogy ha egy diák angol nyelvű kurzuson kíván részt venni, akkor mindkét nemzeti nyelven tisztában kell lennie tudományterülete terminológiájával. Azok a diákok és tanárok, akik angol nyelvű programokban vesznek részt, nyelvi támogatásban részesülnek. Ennek az a célja, hogy készségeiket olyan szintre fejlesszék, hogy multikulturális környezetben is képesek legyenek az interakcióra.

A fejezet második része a nyelvoktatásra vonatkozik. Elsőként a minőségi képzés követelményei alapján az anyanyelv és más nyelvek oktatásának fontosságát emelik ki, majd felhívják a figyelmet arra, hogy az egyetem minden tagja, tanárok, diákok egyaránt felelősek a minőségi nyelvhasználatért. Ebből a szempontból a tanárok példaként kell megjelenjenek a diákok előtt, hiszen minden tanár egyszerre nyelvtanár is. A diákok pedig felelősek, hogy fejlesszék írásbeli és szóbeli nyelvi készségeiket, mind az anyanyelvük, mind más nyelvek terén. Annak ellenére, hogy a második nemzeti nyelv többé már nem érettségi követelmény, az egyetem fenntartja ezzel kapcsolatos elvárásait. Az egyetem olyan többnyelvű szakértők képzését kívánja megvalósítani, akik igényeiknek megfelelően könnyedén váltanak egyik nyelvről a másikra. A külföldi diákok és dolgozók számára a nemzeti nyelvek oktatását az egyetem támogatja, az olyan külföldieknek pedig, akik egy teljes tanulmányi programot végeztek el Finnországban, a munkakeresést segítő svéd és finn nyelvű képzéseket kínálnak.

5. *Nyelvek az egyetemi kutatásban*

A kutatásokban az egyes tudományágaktól függően változik a nyelvek szerepe, ugyanakkor a nyelv minden kutatás eszköze. Ezért magától értetődő, hogy a kutatók képzettségének része a széleskörű nyelvtudás. Habár az egyetem elismeri az angol nyelv dominanciáját számos tudományterületen, de azt is szorgalmazza, hogy a finnországi nemzeti nyelvek is megőrizték pozíciójukat a tudományban, azzal, hogy élénk és teljes értékű nyelvek maradnak az angol által dominált területeken is. Ezért az egyetem arra ösztönzi kutatóit, hogy svéd és finn nyelven is publikáljanak, különösen az olyan tudományterületekben, amelyek Finnország oktatási, kulturális és társadalmi gazdagodását segítik elő. Az egyetem annak a fontosságában is hisz, hogy a tudományos műveket az angoltól eltérő nyelveken is publikálni kell.

6. *Nyelvek és társadalmi érintkezés*

Az egyetem felelős azért, hogy a kutatás hasznára váljon a társadalomnak, és hogy a legfrissebb tudásanyag elérhető legyen mindenki számára. Ezért is szükséges, hogy a kutatók

Finnország nemzeti nyelvein is megosszák eredményeiket. A társadalommal való kommunikációban központi szerepe van a nemzeti terminológia kialakításának és fejlesztésének minden tudományterületet illetően. A célközönségtől és a szituációtól függően az egyetem különböző nyelveken kommunikálhat. A társadalmi interakció részekén az egyetem arra ösztönzi a munkaerőpiacot, hogy legyen elfogadóbb a különböző nyelvi és kulturális háttérű emberekkel szemben.

7. Különböző nyelveken biztosított egyetemi szolgáltatások

Egy korábbi kezdeményezés folytatásaként tekinthetünk arra a javaslatra, hogy a svéd nyelv adminisztrációban betöltött szerepére külön figyelmet kell szentelni. A szolgáltatások svéd nyelven történő biztosítását javítani kell.

A nemzetköziesedéssel járó új jelenség viszont, hogy a szolgáltatásokat a finn és svéd nyelv mellett angolul is meg kell szervezni. Az alapvető információkat finn, svéd és angol nyelven kell elérhetővé tenni.

8. Az egyetem többnyelvű természetének megnyilvánulása a mindennapokban

Ebben az alponban a nyelvhasználat olyan konkrét vizuális megjelenéséről van szó, mint az egyetemi kiadványok, brosrák, az intézmények, karok, tanszékek névtáblái, feliratok, útmutatók, az egyetem belső és külső honlapjának nyelve. A tannyelvpolitika kimondja, hogy ezek minden tekintetben három nyelven, finnül, svédül és angolul kell megjelenjenek. A honlapok nyelvhasználatának részletes leírásánál azt olvashatjuk, hogy bár nagyrészt tartalmában, az információ mennyiségében is meg kell egyeznie a három párhuzamos változatnak, de figyelembe véve a célcsoportot a svéd nyelvű változatban a svéd nyelvű oktatás sajátosságait, az angol nyelvűben pedig az angol nyelvű oktatását kell hangsúlyozni.

9. A nyelvi standard az egyetemi nyelvhasználatban

Az egyetem nagy figyelmet kíván szentelni a finn, svéd és az idegen nyelvek használatának minőségére az írott akadémiai munka és oktatás terén. Az egyetemnek mint vezető multidiszciplináris nemzetközi intézménynek a pozíciója megköveteli minden nyomtatott, digitális vagy reklámcélú anyagban a standard nyelvhasználatot. Ennek a feladatnak a végrehajtásáért az egyetem minden egyes egysége felelős.

10. Az egyetem tannyelvpolitikájának megvalósítása és ellenőrzése

Az egyetemi tannyelvpolitika gyakorlatba ültetése a mindennapok során, a cselekvési programok alkalmazásakor és az egyetem új stratégiai tervének kidolgozásakor is megfigyelhető.

Az egyetemi tannyelvpolitika 10 alpontjának összefoglalásából láthatjuk, hogy a Helsinki Egyetem hagyományos kétnyelvűségének megőrzésével, a finn és svéd nyelv helyzetének támogatásával szeretne a nemzetköziesedés folyamatában részt venni. A nemzetköziesedésében egyértelműen domináns angol nyelv mellett más idegen nyelvek fontosságát is hangsúlyozzák. A nyelvpolitika körültekintően és részletesen tesz ajánlásokat a felsőoktatást érintő számos nyelvhasználati területre: a tannyelvektől a kutatás nyelvén át a vizuális nyelvhasználatig. A nyelvpolitika célja világos: a többnyelvűség értéként, erőforrásként való felfogásának szellemében többnyelvű oktatási környezet kialakítása a közösség gazdagodására. Az intézmény tehát úgy kíván részt venni a globalizációs folyamatokban és elkerülni a provincializálódást, hogy közben nem felejtkezik meg a nemzeti nyelv, kultúra és tudomány szerepéről, fontosságáról sem.

2.7. Kárpát-medencei magyar egyetemek tannyelvpolitikája

Az előző pontban ismertetett írott, explicit tannyelvpolitikához hasonló dokumentumot nehezen találunk a Kárpát-medencei magyar egyetemek körében. Az intézmények létrehozásakor a tannyelvi kérdésekben egyértelmű álláspontnak látszott, hogy a határon túli magyar kisebbség érdekeit a kizárólag anyanyelven oktató egyetemek szolgálják a legjobban. Úgy tűnt, az alapítók szerint más nyelvek jelenlétére, azok intézményen belüli tannyelvi szabályozására nincs szükség.

A rendszerváltás után 15 évvel, 2004 októberében egy a kisebbségi magyar felsőoktatás szereplőinek (vezetők, tanárok, diákok) bevonásával szervezett konferencián⁷² újszerű kérdés került a határon túli oktatáspolitikusok, nyelvészek, illetve –a konferencia anyagainak kötet formájában való megjelentetésével (Kontra 2005b) – a közvélemény elé. Ezen a konferencián merült fel elsőként az a kérdés, hogy nem ellentétes-e a kisebbségi magyar egyetemeken megszervezett, kizárólag magyar tannyelvű felsőoktatás a kisebbség nemzeti érdekeivel?

A merész kérdés parázs vitákat váltott ki annak idején, s talán ma is vannak olyanok, akik számára úgy tűnhet, hogy nem sok értelme van az ilyen jellegű elmélkedésnek, mert a kisebbségi magyar egyetem éppen attól magyar, hogy magyar a tannyelve. De a kérdésnek mégis van létjogosultsága, amit könnyen megérthetünk, ha végiggondoljuk az intézmények egykori alapítása mögött álló célok, valamint a kisebbségi magyar közösségek társadalmi

⁷²Az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága rendezésében 2004. október 28–31-én került sor a tannyelvválasztás témájában szervezett konferenciára Debrecenben „Megmaradás, korszerű felsőoktatás, tannyelvválasztás” címmel. A konferencián elhangzott előadások és szakmai hozzászólások szerkesztett változata kötet formájában is megjelent: lásd Kontra (2005b).

céljainak egymáshoz való viszonyát. Ideális esetben ugyanis a kisebbségi (felső)oktatásnak hozzá kellene járulnia a közösség társadalmi és nyelvi céljainak megvalósításához.

Ami az intézményalapítás eredeti céljait illeti, pont azért, mert az anyanyelvű oktatás fejlesztése a rendszerváltás előtt politikai korlátokba ütközött, a magyar oktatás mellett szóló érvek a kisebbségi elitek sérelmi politizálásának részei voltak. Ennek következménye az lett, hogy az iskolaalapítás fő (s mindenek felett álló) szempontjait a kisebbségvédelem és az identitásápolás szolgáltatták. Az oktatás szolgáltatásként való értelmezését, ahol az iskola feladata az anyanyelv ápolásán és őrzésén túl a diákok munkaerő-piaci helyzetének erősítése, sokszor figyelmen kívül hagyták, vagy épp nem azt tekintették elsődlegesnek (Papp 2008a: 384).

Ehhez képest a Kárpát-medencei magyar kisebbség társadalmi céljai alatt ma nem a magyarságba bezárkózó megmaradást értjük, hanem egy olyan identitásörzést, melynek célja több nyelv ismerete által a többségi társadalomba való integráció. Az integráció feltétele pedig egy olyan nyelvi modell kialakítása a felsőoktatáson belül, amely a munkaerőpiacon jól értékesíthető nyelvi és szaknyelvi ismeretekkel látja el a végzősöket.

A rendszerváltás utáni oktatáspolitikai, azzal, hogy megteremtette a magyar tannyelvű felsőfokú képzés lehetőségét, alá is rendelte azt az identitásörzés feladatának. A magyar tannyelvű képzés döntéshozói között ma már akadnak olyanok, akik érzékelik a probléma súlyát, s lépéseket is tesznek a többnyelvűség kialakításának irányába, de akadnak olyanok is, akik tudatos lépésekre még nem szánták el magukat. A kihelyezett tagozatoknál is hasonló a helyzet. Bár a szülőföldi magyar nyelvű felsőoktatás kérdésköre kapcsán mindeneddig kínosan került a szakma a magyarországi kihelyezett képzések kérdését, ám ha a kisebbségi magyar felsőoktatási tannyelvpolitikáról beszélünk, és a határon túli magyar felsőoktatási intézményeken számon kérjük ennek hiány(osság)át, akkor szólnunk kell arról is, hogy a nagy magyar egyetemek kihelyezett tagozatainak egyáltalán nincs semmiféle tannyelvpolitikája. Ezek az intézmények jószerivel csak a magyarországi képzést exportálják a határon túlra, abszolút figyelmen kívül hagyva azt a nyelvi és társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális közeget, melyben az itt végzett hallgatónak el kell majd helyezkedniük. Ezeken a kihelyezett tagozatokon rendszerint semmilyen nyelvvoktatás nem folyik, és a tantárgyakat is kizárólag magyar nyelven hallgathatják a diákok. Ráadásul az itt végzetteknek szembe kell majd nézniük diplomájuk honosításának, képzésük elismertségének problémájával is.⁷³

⁷³ Ebből a szempontból meglepő, hogy egy magyarországi szakmai tanácsadó testület (Bölcsék Tanácsa), bár a kétnyelvű kompetenciák kialakítását tartja kívánatosnak a határon túli magyar felsőoktatásban, mégis a kihelyezett tagozatok nyitásának támogatásában látja a fejlesztések egyik útját (Csermely et al. 2009: 114).

Kozma (2008: 311) arra figyelmeztet, hogy az egyetemek semmiképpen sem maradhatnak tétlenek ebben a kérdésben, különösen azért sem, mert nagy átalakuláson megy keresztül a közép-európai oktatási tér. Mivel az Európai Uniónak nincs egységesen alkalmazott oktatás- vagy nyelvpolitikája, a többségi államok céljai pedig minden bizonnyal eltérőek a kisebbségek saját céljaitól, a kisebbségi nyelven oktató egyetemek ebben a nagy európai átalakulásban csupán magukra számíthatnak: „ezt az átalakulást csak úgy tudják túlélni, – úgy tudják megtalálni helyüket és szerepüket az egységesülő Európai Felsőoktatási Térségben –, ha sikerül beilleszkedniük, akár eddig szerzett jogaik föladása árán is. Aki kimarad, az lemarad.”

2.7.1. Magyar nemzet- és nyelvstratégia

A Kárpát-medencei kisebbségi magyar egyetemek tannyelv-politikájának kérdésköre része egy tágabb kontextusnak, azaz a magyar nemzet- és nyelvpolitika aktuális állapotának és célrendszerének. Olyan fontos kérdéseket kell tisztázni elsőként, mint az, hogy van-e egyáltalán egységes nemzet- és nyelvstratégia, oktatás- és támogatáspolitikai keret, amely irányt mutat minden résztvevő számára, hogy mit, miért és hogyan kell tennie a közös cél, azaz a magyar közösség helyzetének jobbá tételéhez, társadalmi célkitűzéseinek realizálásához.

Ahhoz, hogy az intézmények szintjén a társadalmi integrációt segítő nyelvpolitika érvényesülni tudjon, szükség van egy az átfogó célokat tisztázó összmagyar nemzet- és nyelvstratégiára. A nemzetstratégia részét képező explicit nyelvstratégia hangsúlyozása azért is fontos, mert a magyar nemzet jelentős része Magyarország határain kívül él, s identitásukban igen jelentős tényező a magyar nyelv (Gereben 1999, Péntek 2012, Kiss 2012).

A magyar nemzet- és nyelvstratégia kidolgozásának, az ebbe illeszkedő oktatáspolitikai és támogatáspolitikai célok megfogalmazásának szüksége már a rendszerváltás óta része a szakmai diskurzusnak, melynek különösen a 2000-es évektől a határon túli szakmai elit is aktív részese.⁷⁴ Ugyanakkor sokáig nem állt rendelkezésre egységes, koherens, átfogó kormányzati elképzelés sem a magyar nemzet jövőjével, sem a határon túli magyarok nyelvével, az oktatás és kultúra jövőjével (alapelveivel, hosszú távú céljaival és prioritásaival) kapcsolatban. Bár szinte minden kormány határon túli magyarokat illető politikája nagy teret szentelt a nyelvi és főleg a tannyelvi kérdéseknek, ezt minden esetben más-más személyek, intézmények, érvelésmódok figyelembe vételével tette.

⁷⁴Lásd például a Magyar Kisebbség 2006/3–4. számát, amely számos magyarországi és külhoni szakértő véleményét közli az új magyar külkapcsolati stratégia előmunkálatai kapcsán. 2008-ban a magyar Miniszterelnöki Hivatal kisebbség- és nemzetpolitikai szakállamtitkársága kezdeményezésére minden régióban munkacsoportok alakultak a helyi magyar oktatás megmaradását célzó stratégia kidolgozásáért.

A társasnyelvészek (Kontra 2010, Péntek 2012) azt a Grin (2003: 30) által megfogalmazott nyelvpolitikát hiányolják a magyar állam részéről, amelyre szisztematikus, racionális és elméletileg megalapozott társadalmi erőfeszítések jellemzőek, s melyek célja olyan változtatások kieszközlése a nyelvi környezetben, amelyek a jólét növelését és a társadalmi egyenlőtlenség csökkentését szolgálják.

A rendszerváltás óta a nyelvstratégia elkészítéséhez szükséges feltáró kutatásokat – „a diagnosztikus részt” ahogy Kiss Jenő (2012: 34) fogalmaz – a Kárpát-medence magyar nyelvészei már elvégezték.⁷⁵ 2001-től pedig az Akadémia kezdeményezésére magyar kutatóműhelyek jöttek létre Szlovákiában, Ukrajnában, Romániában, Szerbiában, majd ezekhez kapcsolódtak a kisrégiók egy-egy kutatóhellyel Szlovéniában, Horvátországban és Ausztriában. Az általuk képviselt Termini nyelvi kutatóhálózat⁷⁶ folyamatos munkájával pillanatfelvételeket készít a dinamikusan változó nyelvi helyzetről.

Kiss (2012: 34) a nyelvstratégia második lépéseként a „terápiát” említi, amelynek lényege a helyzetfelmérésen alapuló válaszok megfogalmazása és azok gyakorlatba ültetése. Ez utóbbi már nem kizárólagosan nyelvészeti tevékenység, míg a „diagnosztikus részt” ajánlottan hozzáértő nyelvész szakembereknek kell elvégezniük, amit mindennapi munkájuk során a magyar nyelvészek meg is tesznek.

A kilencvenes évek derekán írta Kiss Jenő (1995: 245), hogy olyan magyar nyelvpolitikára volna szükség, amely egyszerre érintené a Magyarországon és a határokon túl élő magyarokat: „Más nyelvi tervezési feladatokat jelent (...) az anyaországi és mást a kisebbségi, a kétnyelvűségtől befolyásolt magyar nyelvhasználat. Minthogy a magyarság közel harmada él kisebbségi körülmények között, a magyar kisebbségekre vonatkozó nyelvi tervezés kiemelt fontosságú, egyszersmind sürgető feladat. Az adósságok ezen a téren igen nagyok.”

Kontra (2010: 143–144) ennek kapcsán megjegyzi, hogy vannak államok, amelyeknek van explicit nyelvpolitikája (például Észtországnak,⁷⁷ Franciaországnak,⁷⁸ stb.), de vannak olyan államok is, és Magyarországot is ide sorolja, ahol ugyan vannak nyelvpolitikai jellegű és hatású intézkedések, de ezek nem egy stratégia mentén valósulnak meg, a párhuzamos akciók pedig esetenként rontják egymás hatását. Ez utóbbit implicit és *laissez faire* nyelvpolitikának nevezi, ami egyrészt a határon túli magyar nyelvváltozatok térvesztését

⁷⁵ *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén*, a Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat és a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú c. kutatások a legfontosabbak ebből a szempontból.

⁷⁶ A Termini kutatóhálózat honlapja: <http://ht.nytud.hu/>

⁷⁷ Development Strategy of the Estonian Language 2004–2010. Tartu: Ministry of Education and Research, Estonian Language Council, 2004.

⁷⁸ Lásd például Ortutay 2000, 2008

eredményezheti, de negatívan érintheti a magyar nyelvnek az Európai Unió hivatalos nyelveinek hierarchiájában elfoglalt pozícióját is.

Míg a nyelvészek a nyelvstratégiát hiányolják, addig oktatáskutatók a határon túlra juttatott oktatástámogatások rendszerében látnak hasonló hiányosságokat. A támogatáspolitikai – mint a nemzetpolitikai céljait megvalósító program – kapcsán Papp Z. Attila a következőképpen utal a stratégia hiányára: „Az oktatási támogatások területén sem létezik egy határozott középtávú jövőkép, amelyhez a megfelelő visszajelzési rendszerek alapján igazítani lehetne a határon túli oktatástámogatási prioritásokat. Erre továbbá rátevéődik a politikai ciklikusságból, a kormányváltásokból fakadó bizonytalanság, vagy ha úgy tetszik, szakaszos lendületesség” (Papp 2006: 145). A helyzetet egyrészt az intézményi instabilitás, másrészt pedig egyfajta szétaprózódott támogatási rendszer jellemezte (vö. Papp 2006, 2010, Bárdi 2004, 2006, 2008, Bárdi–Misovicz 2009).

A felsőoktatásra jutó támogatások hasznosulását elemző tanulmány is megerősíti, hogy „egységes és folyamatos támogatáspolitikai stratégiáról nem lehet beszélni, mert a magyarországi támogatáspolitikai a mindenkori kormánypolitika elképzelései függvényében változott, s amelyet az anyaországi és régióbeli partnerek külpolitikai, pártpolitikai és személyes kapcsolatai egyszerre befolyásoltak.” (Tóth–Berényi 2004).

Nemcsak a magyar kormány, de a határon túli magyar közösségek sem rendelkeztek olyan kidolgozott jövőképpel saját társadalmuk intézményfejlesztésére vonatkozóan, amelyet a magyar kormány figyelembe vehetett volna támogatási stratégiájában (Mandel–Papp 2006: 91). Illetve valamiféle tehetetlenség is érvényesül, hiszen sem a magyarországi, sem a határon túli magyar érintett „oktatáspolitikusoknak” nem érdeke a rendszer megváltoztatása, pusztán csak saját érdekeik újabb forrásokból való kielégítése (Papp 2006: 145).

Nem véletlen, hogy a támogatásokat elemző legtöbb tanulmány (vö. Bárdi 2008, Mandel–Papp 2006, Papp 2006, 2010) kormányciklusokra bontva kénytelen elemezni a támogatási intézményrendszer átalakulását, változó prioritásait. Mandel–Papp (2006: 92–93) nyomán a határon túli magyarok oktatásügyével kapcsolatos elképzeléseket, illetve az ezeknek megfelelő támogatáspolitikát illetően 2006-ig öt korszakot különíthetünk el:

- 1990–1993: a *differenciálatlan támogatások korszaka*, a határon túli magyar oktatási kezdeményezések széles spektrumának támogatása, beleértve a közoktatási intézmények infrastrukturális (főleg könyvekkel történő) támogatását, a Magyarországon tanuló határon túli magyar diákok ösztöndíj-támogatását, táborok, oktatási és kulturális programok, a tankönyvkiadás támogatását;

- 1994–1997: a *szűkülő támogatások korszaka*, a határon túl hasznosuló oktatási kezdeményezések támogatása, a Magyarországon tanuló határon túli magyar diákok ösztöndíjainak visszafogása, a határon túli magyar felsőoktatási intézményekbe járó diákok ösztöndíj- és részképzési támogatása, pedagógusok továbbképzésének támogatása;
- 1998–2000: a *szakoktatás kiemelt támogatása*, az Apáczai Közalapítvány felállítása, (infrastruktúra, eszközellátás) a Szakképzési Alapból, a határon túli magyar kutatások és tudományosság támogatása;
- 2001–2004: a *felsőoktatási intézményalapítás*, felsőoktatási fejlesztés, kedvezménytörvény; nevelési-oktatási támogatás, tankönyvek, taneszközök támogatása, alanyi jogon járó juttatások, szórványközpontok, támogatási programok, határon túli magyar kutatások és fejlesztések támogatása;
- 2005 – a *felsőoktatási minőségfejlesztési kezdeményezések* (PhD-ösztöndíjak, jegyzetkiadási, szakkönyvkiadási támogatás, határon túli magyar felsőoktatásban oktatók fizetés-kiegészítése), a kedvezménytörvény előírt támogatások reformja (pedagógusok szakkönyvtámogatásának visszafogása), határon túli magyar K+F támogatás.

A ciklikusság a nemzetpolitikai célokban is tetten érhető: míg a kilencvenes években a határon túli magyarok Magyarországon való továbbtanulását ösztönözték, addig 2003–2006 között már az anyaország és a határon túli kisebbségi politikai elitek által kinyilvánított legfontosabb nemzetpolitikai cél a szülőföldön maradás volt, melyet az is jól szemléltet, hogy ezekben az években a határon túlra juttatott támogatások közül a Kedvezménytörvény alapján járó oktatás-nevelési támogatás tette ki a legnagyobb részt (azaz mintegy évi 3,5 milliárd forintot). Ebben a támogatásban minden olyan iskoláskorú gyermek vagy egyetemi hallgató részesülhet, aki szülőföldjén magyarul, vagy részben magyarul végzi tanulmányait. Ebben az időben alakult meg az első államilag elismert határon túli magyar felsőoktatási intézmény, a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola is Beregszászban. Az igazán nagy volumenű felsőoktatási fejlesztések azonban csak a 2000-es években indultak meg. A rendszerváltástól számítva a legjelentősebb támogatások (az összes támogatás 60%-a) 2001–2004 között mutatkoznak, amely főleg a Kedvezménytörvény és a határon túli magyar felsőoktatás-fejlesztés költségeként jelentkezett (Bárdi 2008: 375).

5. ábra. Határon túli magyarok támogatásai 1990–2011 között

(Forrás: Magyar Nemzetpolitika 2011: 21.)

A külföldi magyarok támogatására fordított összeg aránya
a központi költségvetés főösszegéhez viszonyítva
(1990-2011)



A szülőföldön maradás paradigmája idővel elveszítette valós alapját. Csete 2006-ban készítette el a Magyariskola Program című határon túli oktatástámogatásokra vonatkozó javaslattételét, melyben már kérdésként szegezi a támogatási rendszer felé, hogy érdemes-e még egyáltalán az európai mobilitási folyamatokkal ellentétes nemzetpolitikai célra, azaz a „szülőföldön maradásra” támogatásokat adni? Úgy véli, a valósághoz sokkal inkább közelebb áll az „élhetőbb szülőföld”⁷⁹ kialakítása mint támogatási cél (Csete 2006: 3–4). Csete javaslatát jó néhány határon túli és magyarországi oktatási szereplő véleményezte (vö. Erdei-Papp 2006), s véleményükkel csatlakoztak a nemzetpolitikai célok javasolt átgondolásához. Bárdi (2006: 8) a magyar támogatáspolitikai céljairól írott cikkében a közösségi elvárások helyett egy másik szempontot, az egyén társadalmi viszonyainak középpontba állítását ajánlja a nemzetpolitika formálóinak figyelmébe, úgy, hogy az egyén „mind az államországi, mind a nyelvországi viszonyok között megvalósíthassa a maga társadalmi mobilitási pályáját; kiteljesíthesse és megélhesse a kulturális azonosságát; saját életvilágával részt vehessen a regionalizációs és helyi modernizációs folyamatokban.”

⁷⁹Csete (2010: 12) szerint „Az »élhető szülőföld« egy olyan hely, amelyről az egyén úgy gondolja, hogy az megfelelő helyszíne lehet aktuális társadalmi-, egzisztenciális-, kulturális-, stb. céljai maradéktalan kiteljesítésének.(...) a »szülőföldön maradás« akkor lesz lehetséges, ha az »élhetővé« válik, vagyis egy olyan helyé, ahol magyarnak maradni, gyereket szülni, teljes életet élni lehetséges és érdemes lesz.”

2010-ben ennek folyamatként változott meg a nemzetpolitika célja: hozzájárulni a határon túli magyarok oktatási esélyeihez, a szülőföldön való boldogulást, azaz a munkaerőpiaci esélyek javítását szolgálni (Papp 2010: 108).

A 2010-es választások óta eltelt 2 évben több, a nemzetpolitika szempontjából releváns döntést fogadott el az új magyar kormányzat. Magyarország új Alaptörvénye kiegészíti a korábbi Alkotmányban megfogalmazott úgynevezett felelősségi klauzulát: „Magyarország az egységes magyar nemzet összetartozását szem előtt tartva felelősséget visel a határain kívül élő magyarok sorsáért, elősegíti közösségeik fennmaradását és fejlődését, támogatja magyarságuk megőrzésére irányuló törekvéseiket, egyéni és közösségi jogaik érvényesítését, közösségi önkormányzataik létrehozását, a szülőföldön való boldogulásukat, valamint előmozdítja együttműködésüket egymással és Magyarországgal.”⁸⁰

Az új nemzetpolitika koncepcióját erősíti meg a Nemzeti Összetartozás melletti tanúságtételről szóló törvény⁸¹ elfogadása, az állampolgársági törvény módosításával az egyszerűsített honosítási eljárás lehetőségének megteremtése, a határon túli közösségek támogatásáért felelős Bethlen Gábor Alap létrehozása, a Magyar Állandó Értekezlet (MÁÉRT) újbóli összehívása, valamint a „Magyar Nemzetpolitika, a nemzetpolitikai stratégia kerete” című dokumentum (továbbiakban Magyar Nemzetpolitika 2011)⁸² kidolgozása. Ez utóbbi dokumentum célja az Alaptörvényben rögzített felelősségvállalás és az egységes magyar nemzet összetartozásának jegyében a nemzetpolitikai feladatok rendszerbe foglalása, a célok, irányok és a cselekvési területek kijelölése.

A dokumentum átfogó célkitűzése a határon túli közösségek gyarapodásának előmozdítása szellemi, számbeli, gazdasági és jogi értelemben. Az átfogó célok között találjuk még az integrációt is, amelynek része mind a magyar államhoz, mind a saját magyar közösséghez való kötődés. A többségi államba való integrációnak – a nemzetpolitika szerint – a helyi magyar intézményeken keresztül kell megvalósulnia.

Az intézmények, illetve a teljes intézményrendszer szerepe igen jelentősnek mutatkozik a dokumentum szerint. Az oktatási intézmények kimagaslóan fontosak az intézményhálózatban. „Mivel az iskolát tekintjük a nemzeti reprodukció legfontosabb színterének, az oktatási támogatások átgondolása, forrásösszpontosítása a nemzetstratégia egyik legfontosabb eleme” – olvashatjuk a stratégiában (Magyar Nemzetpolitika 2011: 32).

⁸⁰ Magyarország Alaptörvénye, Alapvetések, D cikk. Magyar Közlöny, 2011/43: 10657.

⁸¹ A Nemzeti Összetartozás melletti tanúságtételről szóló 2010. évi XLV. törvény: <http://www.nemzetiregiszter.hu/dokumentumok>

⁸² Magyar Nemzetpolitika. A nemzetpolitika stratégiai kerete. Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium, Nemzetpolitikai Államtitkárság, 2011.

Letölthető a Nemzeti Regiszter dokumentumtárából: <http://www.nemzetiregiszter.hu/dokumentumok>

A dokumentum oktatással foglalkozó részében azt olvashatjuk, hogy az oktatásnak ugyan nagyon fontos szerepe van a nemzeti identitás újratermelésében, de ugyanúgy fontos, hogy a magyar nyelvű oktatás magas szintű képzést is jelentsen, illetve segítse a határon túli fiatalok munkaerő-piaci helyzetét is. A minőség tekintetében az oktatás színvonalának emelése komparatív előnyhöz juttathatja a magyar iskolásokat, így nagyobb eséllyel íratják a szülők magyar iskolába gyermekeiket, illetve nagyobb eséllyel maradnak a hallgatók a magyar tannyelvű képzésben. Szintén növeli a magyar iskolában tanulók versenyképességét, ha az államnyelvet is elsajátítják (Magyar Nemzetpolitika 2011: 36).

A Magyar Nemzetpolitika kiemelten foglalkozik a felsőoktatás kérdésével, már a dokumentum bevezető részében. Az elmúlt 20 év legnagyobb nemzetpolitikai sikerei között említi meg a külhoni egyetemalapításokat. Ezt követően az eddigi támogatási irány kritikáját is megfogalmazza: „A magyar nemzetpolitika legnagyobb eredménye, hogy létrejöttek külhoni magyar felsőoktatási intézmények. Ezek olyan mértékben gátolták az asszimilációt és segítették elő a magyar identitás reprodukcióját, melynek hatása felbecsülhetetlen. Az elmúlt évek tapasztalatai ugyanakkor azt is mutatják, hogy a felsőoktatási fejlesztések, új szakok nyitása sok esetben minden átgondolást nélkülöztek, ötletszerűek voltak. A szakok nyitásánál nem vették figyelembe a többi (magyarországi és külhoni) magyar felsőoktatási intézményt. Feltűnően felülreprezentált a bölcsészképzés, míg reálszakokon alig lehet magyarul tanulni. Tehát bár a reprodukciót szolgálta a külhoni magyar felsőoktatás bővítése, a magyarság versenyképességét csak részben javította” (Magyar Nemzetpolitika 2011: 37).

A stratégia mind a magyarországi, mind a külhoni magyar felsőoktatási rendszer átgondolását és összehangolását javasolja, mert a jelenlegi rendszer hatalmas forrásokat emészt fel, mégsem működik költséghatékonyan. A fejlesztéseket megelőzően egyeztetésekre biztatják az egyetemeket. A dokumentumban megjelenik az egységes Kárpát-medencei magyar felsőoktatási tér⁸³ támogatásának gondolata is, azonban a megvalósítás részletezésére nem kerül sor.

Szintén a közelmúlt eseményei közé tartozik, hogy a Magyar Nemzetpolitika: a nemzetpolitikai stratégia kerete című dokumentum kidolgozását követően az Országgyűlés 66/2011. számú határozatában felkéri a Kormányt, hogy a hazai és külhoni magyar tudományos élet szereplőit, az egyházak és a civil szervezetek vezetőinek bevonásával

⁸³ A Kárpát-medencei két- és többoldalú intézményközi kapcsolatok bővítésére, a hallgatócserék számának növelésére és a magyarországi oktatók kiküldésére vonatkozóan tartottak megbeszélést 2012 nyarán. Lásd erről <http://www.elte.hu/hir?id=NW-3563>. Ugyanerről beszélt Répás Zsuzsanna, nemzetpolitikáért felelős államtitkár Felsőszineviren a határon túli magyar felsőoktatás képviselőinek jelenlétében. Lásd: http://kitekinto.hu/karpat-medence/2012/07/06/egyseges_karpat-medencei_oktatasi_ter_szukseges/. A megvalósítás tudományos szempontú elemzéséről lásd Papp (2007).

vizsgálja meg a magyar nyelv használatának helyzetét, ennek alapján készítsen elő intézkedési tervet.⁸⁴

A helyzetkép elkészítésének érdekében a Nemzeti Erőforrások Minisztériuma Kultúráért Felelős Államtitkársága a nyelvhasználatért felelősséget viselő intézmények és szervezetek képviselőiből egyeztető fórumot hívott össze. A fórum ajánlásait figyelembe véve munkacsoportok alakultak, amelyek rövid összefoglalókat készítettek a nyelvhasználat egyes területeiről. Ezek között a határon túli magyarok nyelvhasználatával kapcsolatos összefoglaló is készült, melyet Péntek János, kolozsvári és É. Kiss Katalin budapesti nyelvészprofesszorok állítottak össze.⁸⁵

Az országgyűlési határozat által megkívánt szakmai és társadalmi konzultációt hivatott szolgálni a www.magarynyelvert.hu honlap, amelynek célja egyfajta internetes konzultáció beindítása volt, hogy az Országgyűlés által kijelölt határidőig, 2012. június 30-ig elkészüljön a cselekvési terv. Erre azonban máig (2012. november) nem került sor, jelenleg az adott honlap nem is elérhető. A lehetséges nyelvstratégia kezdeményezése eddig tisztázatlan okból megszakadt.

Péntek János (2012: 16) az elkészült Nemzetpolitikai Stratégiából is hiányolja a nyelvi vonatkozásokat. Bár „a külső régiók magyar közösségei számára a nyelvstratégia központi eleme a nemzetstratégiának, a nemzetpolitikának”, a Nemzetpolitikai Stratégia csak közvetve tükrözi ezt, explicit utalásokat a nyelvre vonatkozóan nem tartalmaz. A dokumentumban kifejtett 15 cselekvési terület között a nyelv explicit módon nem szerepel, annak ellenére, hogy a cselekvési területek közül szinte mindegyik (a színvonalas, versenyképes oktatás, a szórvány és a diaszpóra kérdése, a kultúra, az egyház, a média) nyelvi kérdésként is tételeződik. Péntek (2012: 29) szerint a Nemzetpolitikai Stratégia „nyelvvel kapcsolatos túlságosan implicit jellege tovább éltetheti azt a valószínűsíthető álláspontot, hogy a nyelv annyira természetes, hogy azzal nem kell külön foglalkozni, vagy azt – ami szintén elterjedt közvélekedés –, hogy a nyelvi kérdésekhez mindenki ért.”

2.8. Összegzés

A munka második elméleti fejezetével az volt a célunk, hogy bemutassuk: az oktatás nyelve, a tannyelv hogyan lehet hatékony eszköz az oktatásban résztvevők kétnyelvűségének kialakításában. Azt követően, hogy rávilágítottunk, a Kárpát-medencei társadalomtudósok szerint a kisebbségi magyar közösségek társadalmi célja az integráció, mely több nyelv

⁸⁴<http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-minisztariuma/kulturaert-felelos-allamtitkarsag/hirek/internetes-konzultacio-a-magyar-nyelv-ertekeinek-vedelmerol>

⁸⁵www.magarynyelvert.hu/a-magyar-nyelv-es-a-kulhoni-magarsag, a program bővebb elemzését lásd Csernicskó (2012b: 469–471).

ismeretét feltételezi, bemutattuk, hogyan lehet többnyelvűséget kialakítani az egyetemi oktatás során. Ehhez a Helsinki Egyetem tannyelvpolitikáját vettük alapul. A fejezet lezáró részében, mintegy az empirikus kutatásunkat előkészítve, felvezettük a Kárpát-medencei magyar nemzet és nyelvstratégia kihívásait, hiszen az egyetemek tannyelvpolitikája ebben a tágabb kontextusban helyeződik el.

3. MÓDSZERTANI BEVEZETŐ

3.1. A kutatás helyszínei

Disszertációm témájának kidolgozása, azaz a határon túli magyar felsőoktatás tannyelv-választási viszonyainak feltárása érdekében két olyan határon túli régiót választottam kutatási helyszínül, ahol Kárpát-medencei összehasonlításban nagy létszámú magyar kisebbség él.⁸⁶ Ez a két régió Ukrajna legnyugatibb megyéje, Kárpátalja, illetve Dél-Szlovákia volt. A közösség számossága a kutatási helyszínek kiválasztásakor azért tűnt releváns kiindulási pontnak, mert egy viszonylag nagyobb létszámú közösség esetében a kisebbségek anyanyelvi felsőoktatásának szerkezete jóval sűrűbb, több intézményt magában foglal. Mindez több szempontú elemzést tesz lehetővé. Illetve azzal, hogy két közösséget választottam ki, annak a lehetősége is megteremtődött, hogy régiós szintű összehasonlítások születhessenek.⁸⁷ Különösen izgalmasnak ígérkeznek ezek az összehasonlítások, hiszen Dél-Szlovákia esetében egy olyan magyar közösségről van szó, amely egyben az ország legnagyobb kisebbsége, Kárpátalján viszont a magyarok – bár régiós szinten elérik a 12%-os arányt – országosan alacsony a részarányuk, mindössze 0,3%. Ugyanakkor a magyar kisebbségi világ szervezettsége, és ezen belül az oktatás is számos közös vonással rendelkezik a két régióban. Viszont az a tény, hogy egyik ország már Európai Unió tagországa, míg a másik még igen távol áll ettől, alapvetően más-más dimenzióban helyezi el a magyar kisebbség oktatási alrendszerét.

Mivel a határon túli magyar felsőoktatás ügye – az intézményalapítás és a fenntartás esetében is – nagyon sok szálon kapcsolódik az anyaországhoz, ezért dolgozatomban a régiók elemzését kiegészítem olyan magyarországi intézmények képviselőivel készített interjúkkal, amelyek valamilyen módon kapcsolódnak a határon túli magyar felsőoktatás különböző szegmenseihez. Adatközlőim a politikai, a szakmai (felsőoktatás-szervezés és finanszírozás), illetve az akadémiai dimenzió szempontjait képviselték.

A szlovákiai és az ukrajnai magyar felsőoktatás tannyelv-választási gyakorlatát összesen hét intézményben vizsgáltam meg, amelyek többféle intézménytípust és még annál

⁸⁶ Számosságuk alapján a Kárpát-medencében élő határon túli magyar közösségek két nagyobb csoportra oszthatók: (1) kis létszámú magyar közösségek: Szlovéniában, Horvátországban és Ausztriában; (2) nagyobb létszámú magyar közösségek: Romániában, Szlovákiában, Szerbiában és Ukrajnában.

⁸⁷ Épp ebből az okból kifolyólag kerültem a legnagyobb régió, Erdély magyar felsőoktatásának vizsgálatát, mert az már önmagában is olyan sokrétű, olyan bonyolult viszonyrendszerben és történelmi perspektívában értelmeződik, hogy félő, nem sikerült volna régiók közötti összehasonlítást készíteni mellette. Ugyanakkor a teljesség igénye nélkül, kisebb keresztmetszetű kutatásokat mind Erdélyben, mind Szerbiában is végeztem, az ott szerzett tapasztalatokat jelen munka háttéranyagának tekintem.

is változatosabb tannyelvi gyakorlatokat képviselnek. Kutatási helyszíneim között megtaláljuk a magyarországi alapítású önálló magyar tannyelvű intézményeket (mint a komáromi Selye János Egyetem és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola), az állami fenntartású egyetemeken belüli egységként működő „magyar kar”-okat (mint a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara és az Ungvári Nemzeti Egyetem Humán- Természettudományi Kara), valamint az egyes bölcsészkarokon működő magyar nyelv és irodalom tanszékeket is (a pozsonyi Comenius Egyetem, illetve a Kijevi Szlavisztikai Egyetem Kárpátaljai Fiókinstitutjának magyar szakos képzése). Külön típusként azonosíthatjuk be a Munkácsi Állami Egyetem Humán-pedagógiai Főiskolájának magyar nyelvű tanítóképző csoportjait. Itt jegyezzük meg, hogy mindkét régióban vannak olyan magyarul is oktató intézmények, amelyek nem kerültek be a kutatásba. Ezek Szlovákiában és Ukrajnában olyan, a fentebb nevesített két tanszék mellett működő magyar nyelv szakos képzést kínáló tanszékek voltak (Eperjes, Besztercebánya és Kijev), amelyeken belül alapvetően nem is nagyon merülhet fel a tannyelv-választás mint önálló döntés lehetősége. Ezzel együtt úgy gondoltuk, hogy egy-egy intézménnyel ezt a típust is érdemes megvizsgálni, de mivel az egyes intézményi szerkezeti sajátosságok adják a tannyelv-választási gyakorlatok kontextusát, ezért nem feltétlenül szükséges egy típusú intézményből régióként többet is megvizsgálni.

3.2. A kutatás módszere és időkerete

Az ukrajnai és szlovákiai magyar felsőoktatásra vonatkozó szakirodalom és statisztikai adatok áttekintése, valamint elemzése mellett a kutatás alapvető módszere az interjú volt. Az interjú adatgyűjtés széles körben elterjedt kutatási módszer a szociológiában, az antropológiában (Kvale 2005, Feischmidt 2007, Papp 2008b, 2011) és a nyelvészet azon területein is jól alkalmazható, ahol attitűdöket, sztereotípiákat, ideológiákat vizsgál a kutató.

Interjúalanyaim az intézmények tannyelvi ügyeiben döntéshozói jogkörrel rendelkező felső vezetők (elnök, rektorhelyettes, dékán, tagozatvezető, tanszékvezető), az intézményi tannyelvi gyakorlatot megvalósító tanárok, illetve a gyakorlat hasznosulásáról nyilatkozni tudó diákok vagy azok szervezeteit képviselő diákvezetők voltak. Az anyaország részéről egy-egy olyan intézmény képviselőjével beszélgettem, amelyek közvetve vagy közvetlenül foglalkoznak a határon túli magyar felsőoktatás különböző szegmenseivel.

Az adatközlők kiválasztásakor, mint ahogyan az elemzés során is, nem a teljesség igényét tartottuk szem előtt (azaz nem a szociológiai reprezentativitást céloztuk meg), hanem arra törekedtünk, hogy az intézményi tannyelvpolitika különböző aspektusait képviselő

személyektől származó idézetekből összeállítsunk egy olyan összefüggő szövegtörzset, melynek elemzése révén reális képet nyerhetünk kutatásunk tárgyáról.

Ez a kvalitatív megközelítés – szemben a kvantitatív módszerrel – azzal az egyértelmű hiányossággal jár együtt, hogy nem tudjuk statisztikailag összesíteni az intézményben fellelhető összes tanár és diák tapasztalatát, véleményét a kérdéskör kapcsán, ugyanakkor az általunk alkalmazott módszerrel az interjúkban rejlő mélységek felszínre hozása által egyes témákról sokkal részletesebb ismereteket szerezhethetünk és árnyaltabb képet nyerhetünk.

A három ország területén végzett kutatási terepmunkát 2008 decembere és 2010 februárja között, összesen 15 hónap leforgása alatt, két akadémiai év érintésével folytattam le a 12. táblázatban látható helyszíni és időrendi bontásban.

A táblázatból látszik, hogy a terepmunka nem volt teljesen folyamatos. Ez többek között annak a következménye, hogy az oktatási intézmények látogatására a nyári hónapokban nem volt lehetőség, továbbá a szlovákiai interjúkat a Nemzetközi Visegrád Alap támogatásával egy kétszemeszteres ösztöndíjas időszak keretében készítettem, amely 2009 októberében kezdődött. A terepmunka alatt összesen 6 magyarországi, 15 kárpátaljai és 12 dél-szlovákiai mélyinterjút készítettem a különböző intézményekben félig strukturált interjúzási módszerrel.⁸⁸ Az interjúk számát az elkészítés szerinti hónapokhoz tartozó oszlopban jeleztem.

12. táblázat. A kutatás helyszíni és időrendi lebontása, az interjúk száma

	2008	2009												2010	
	XII	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	I	II
HU	6*														
UA	2	3	3	7											
SK											1	1	0	5	5

*(5+1) Tekintve a 2010-es magyarországi választások utáni új nemzetpolitikai kontextust, kiegészítésképpen 2012 októberében is készült egy magyarországi interjú.

Interjúalanyaim országonkénti bontásban a 13., 14. és 15. táblázatokban kerültek összesítésre intézményük és pozíciójuk, valamint – a kettő kombinációjából szerkesztett – hivatkozási azonosítójuk megjelölésével, amellyel a dolgozat további részében felhasznált idézetek végén jelzem, hogy az adott szövegrész kitől származik. Adatközlőim, egy kivételével, hozzájárultak, hogy az általuk adott interjúkat tisztségük, és akár nevük

⁸⁸ Az interjú vezérfonalát lásd a Mellékletben.

feltüntetésével is felhasználhatom, így, ha az általunk választott hivatkozási mód alapján beazonosíthatókká válnak az interjúalanyok, azzal nem sértjük személyiségi jogait. Az egyetlen kivétel esetén interjúalanyom pozícióját nem jelöltem meg, csak az intézményt, amelyet képviselt.

13. táblázat. A kárpátaljai intézményekben készült interjúk

Intézmény neve	Interjúalanyok	Hivatkozási azonosító
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola	A főiskola elnöke Földrajz terminológia tanár Történelem terminológia tanár Matematika terminológia tanár Művészettörténet tanár Hallgatói Önkormányzat, elnök	KMF_elnök KMF_földr.term. KMF_tört.term. KMF_mat.term. KMF_tanár KMF_hők
Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- természettudományi Kar	A kar dékánja A magyar kar és a főiskola egy közös oktatója A magyar karon oktató történelem tanár A Kárpátaljai Magyar Diákok és Fiatal Kutatók Szövetségének elnöke	UNE_dékán UNE_KMF_tanár UNE_tanár UNE_KMDFKSZ
Munkácsi Állami Egyetem, Humán-pedagógiai College	A főiskola magyar tagozatának vezetője A magyar csoportban oktató tanár	MÁE_tagozatvezető MÁE_tanár
Kijevi Szlavisztikai Egyetem Kárpátaljai Fiórintézete	A tagozat vezetője A magyar tanszék tanára Egy nyolc fős diákcsoport	KSZE_tagozatvezető KSZE_tanár KSZE_diákok

14. táblázat. A dél-szlovákiai intézményekben készült interjúk

Intézmény neve	Interjúalanyok	Hivatkozási azonosító
Selye János Egyetem	Az egyetem alapító rektora Az egyetem rektorhelyettese A Tanárképző Kar dékánja A Gazdaságtudományi Kar dékáni hivatal vezetője Hallgatói Önkormányzat, elnök	SJE_alapító rektor SJE_rektorhelyettes SJE_TKK_dékán SJE_GTK SJE_hök
Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara	A kar alapító dékánja A kar jelenlegi dékánja A kar dékánhelyettese A magyar tanszék vezetője A Juhász Gyula Ifjúsági Klub elnöke A Juhász Gyula Ifjúsági Klub korábbi elnöke	KETK_alapító dékán KETK_dékán KETK_dékánhelyettes KETK_magyar tanszékvezető JEGYIK_elnök JUGYIK_korábbi elnök
Comenius Egyetem, Magyar nyelv és irodalom tanszék	A tanszék vezetője	CE_tanszékvezető

15. táblázat. A magyarországi adatközlőkkel készült interjúk

Intézmény neve	Interjúalanyok	Hivatkozási azonosító
Miniszterelnöki Hivatal	Szakmai tanácsadó	MEH
Magyar Tudományos Akadémia Határon Túli Magyarok Titkársága	Titkárságvezető	HTMT
Magyar Tudományos Akadémia Határon túli Magyarok Titkársága	Nyugalmazott munkatárs	HTMT 2
Apáczai Közalapítvány		AK
Magyar Tudományos Akadémia Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet	Tudományos munkatárs	MTA ENKI
Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium Nemzetpolitikai Államtitkárság	Helyettes államtitkár	NPÁT

Az interjúk részeként nemcsak az intézményekről, hanem az azokat képviselő egyének neméről, iskolázottságáról, szakterületükről, valamint tanulmányaik tannyelvi vonatkozásairól is gyűjtöttem adatokat. Az interjúalanyok nemére vonatkozó adatokat összesítve elmondhatjuk, hogy a 32 interjúalany⁸⁹ közül mindössze 10 volt nő (16. táblázat).

16. táblázat. Az interjúalanyok nemek szerinti megoszlása intézményenként

Intézmény neve	Interjúk száma	Ebből nő
KMF	6	1
UNE	4	0
MÁE	2	1
KSZE	2	2

⁸⁹ 33 interjú készült, de a KSZE csoportos diákinterjút itt nem vettük figyelembe.

SJE	5	0
KETK	6	2
CE	1	1
Magyarország	6	3
Összesen	32	10

Minden adatközlő felsőfokú végzettséggel rendelkezik, vagy olyan képzésben vesz részt, amely minimum BA szintű diploma megszerzésével zárul (a hallgatók képviselői). Ugyanakkor a végzettség tekintetében három alapkategóriát érdemes megkülönböztetni:

- (1) a diákok, akik az interjú készítésekor folyamatban lévő felsőfokú tanulmányokat végeztek;
- (2) felsőfokú diplomával rendelkező és/vagy doktori iskolába járó adatközlők;
- (3) tudományos fokozatot szerzett, habilitált adatközlők.

Szakterület szempontjából interjúalanyaink között többségben vannak a humán végzettségűek. Összesen 25 humán és 7 reál végzettségű adatközlővel készült interjú. Egyik adatközlőm alapvégzettsége szerint matematikus, de doktori fokozatát már oktatásszociológiából szerezte. Régiók szerinti bontásban a dél-szlovákiai adatközlők között van az összes reál végzettségű több mint fele, azaz 4 fő.

Interjúalanyaink saját iskolai életútja módszertani szempontból rendkívül érdekes, ugyanis az anyaországi adatközlők csoportjától eltekintve – bár itt is volt egy erdélyi és egy kárpátaljai magyar származású adatközlő, akik korábban többségi nyelvű oktatásban is részesültek – a két másik régió tekintetében adatközlőink több mint felének (Kárpátalján 15-ből 7-nek, Szlovákiában 12-ből 7-nek) vannak saját megélt tapasztalatai a többségi és az anyanyelvi oktatás gyakorlatáról egyaránt. Ennek háttérében az áll, hogy a megkérdezett intézményvezetők, tanárok még többségi nyelven szereztek alapképzettségüket, majd valamely magyarországi doktori iskolában védtek meg doktori fokozatukat. De van olyan eset is, hogy az adatközlőnek a magyar szakos alapképzésben volt lehetősége anyanyelven tanulni, majd a PhD fokozat megszerzéséért kellett a többségi nyelven folytatni tanulmányait.

Adatközlőink másik része nem rendelkezik az összehasonlítás alapjául szolgáló megélt tannyelv-váltási tapasztalattal. Az egynyelvű iskolai utat képviselő interjúalanyok között is meg kell azonban különböztetnünk azokat az idősebb és középkorú adatközlőket, akik

mindent a többségi nyelven tanultak,⁹⁰ és azokat az új generációs fiatalokat, akiknek már volt lehetőségük az óvodától az egyetemig mindent magyarul tanulni. Azt is érdemes kiemelni, hogy a kárpátaljai képviselők között volt négy olyan személy, akinek anyanyelve az ukrán, tanulmányaikat is ezen a nyelven végezték, tehát ez a típus is az anyanyelvű oktatás mint megélt tapasztalat típusába tartozik.

Noha a kvalitatív kutatás nem lehet reprezentatív (ez nem is szerepelt céljaink között), mégis, ha összegezzük alanyaink szocio-demográfiai adatait, elmondhatjuk, hogy a határon túli magyar felsőoktatást igazgató helyi és magyarországi szférát képviselő személyek nagyobb részt férfiak, többségében humán végzettségűek, illetve körülbelül fele-fele arányban rendelkeznek saját megélt egynyelvű és kétnyelvű oktatási tapasztalattal. Vannak közöttük olyanok, akik sohasem tanultak magyarul, és olyanok is, akik nem tanultak a többségi nyelven.

Bár a legfontosabb módszer, amellyel az intézmények tannyelvi viszonyait megpróbáltam feltérképezni, az interjúzás volt, de emellett mindhárom kutatási terepen volt alkalmam hosszabb-rövidebb ideig résztvevő megfigyeléssel is kiegészíteni az interjúzással szerzett adataimat.⁹¹ Az elemzett intézményekbe személyesen látogattam el, a felsőoktatási vizuális nyelvhasználat jellegzetességeiről fotókat készítettem,⁹² és a helyszínen szereztem közvetlen tapasztalatokat arról, hogyan működik az intézményeken belül a nyelvválasztás. A munka során az interjúk mellett a témához kapcsolódó elérhető népszámlálási, oktatásstatisztikai adatokat, intézményi dokumentumokat is forrásként használtam. Elemeztem továbbá a kutatásba bevont egyetemek, főiskolák honlapjait is, egyrészt olyan szempontból, milyen nyelven/nyelveken érhetők el, másrészt az ott talált adatokat, információkat is felhasználtam a munkám során.

3.3. Az adatfeldolgozás módszerei

A terepmunka során készített interjúkról digitális hangrögzítő segítségével hangfelvételt készítettem,⁹³ amelyeket szó szerinti formájukban számítógépes szövegszerkesztővel jegyeztem le. A lejegyzés során a beszélt nyelv jellegzetességeit követtem, a munka további részeiben az interjúkból származó idézetek ennek megfelelően

⁹⁰ Azokat az adatközlőket is ide soroltuk, akik mind orosz nyelven, mind pedig ukránul is végezték tanulmányaikat, hiszen bár ez a típusú oktatás is kétnyelvű, de nem választható ketté abból a szempontból, hogy milyen előnyökkel jár az anyanyelven való tanulás és miben akadályoz az, ha idegen nyelven kell ismereteket elsajátítani.

⁹¹ Kárpátalján születtem, magyar nyelven végeztem általános és középiskolai tanulmányaimat, majd a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán szereztem diplomát 2001-ben. 2009 októbere és 2010 májusa között Szlovákiában, Nyitrán töltöttem egy akadémiai évet ösztöndíjasként, 2012 márciusa és 2012 decembere között a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium Nemzetpolitikai Államtitkárságán töltöttem 10 hónapot gyakornokként.

⁹² Lásd a Mellékletben.

⁹³ Az eredeti hangfelvételek digitális hangfájlljai a CD mellékleten találhatóak.

jelennek meg. Mindegyik beszélgetést magyar nyelven készítettem, a nem magyar anyanyelvű adatközlőket is ezen a nyelven kérdeztem.

Az interjúrészleteket csak az érthetőség kedvéért szerkesztettem helyenként, és erre szögletes zárójelbe tett rövid szöveg utal [...]. Zárójel nélküli három ponttal jeleztem, ha az interjúalany beszédtempója lelassult, a beszédpartnerem esetleg elhallgatott, vagy nem fejezte be gondolatát. Zárójelbe tett három pont (...) áll az olyan részek helyén, amit a tartalmi logikai lánc megtartása érdekében indokoltnak tartottam kihagyni. Az idézetek után zárójelben a hivatkozási azonosító feltüntetésével utalok a szövegek eredetére.

A begépelt szövegeket Atlas.Ti interjúelemző szoftver segítségével kódoltam (*edge coding*). A kódolás során a szövegeket kisebb narratív egységekre bontottam, és olyan címkékkel láttam el, amelyek röviden és lényegre törően fejezik ki az egyes szövegrészek tartalmát. Alkalmanként egy-egy szövegrészhez több kódot is rendeltem, mert a tartalmak egyszerre többféle értelmezést is indokoltá tettek.⁹⁴

A kódolás során országokként külön hermeneutikai egységeket, és azokon belül az interjúkból egy egységes szövegkorpuszt hoztam létre, de törekedtem arra mindhárom korpuszban, hogy az azonos tematikák azonos címkét kapjanak, hogy a későbbiekben a régiók összehasonlítása is lehetővé váljon.

A feldolgozás eredményeképpen Kárpátalján összesen 110 kódot, Dél-Szlovákiában 140-et, Magyarország tekintetében pedig 90 kódot hoztam létre.⁹⁵ Egy összesítő kódtáblázatban Kárpátalja és Dél-Szlovákia esetében azokat a kódokat tüntettük fel, amelyek az elemzés során legalább 10 alkalommal kerültek említésre (17. táblázat). A különböző kódokat az említés gyakorisága szerint raktuk sorrendbe: tehát a táblázat legfelső részében vannak azok a témák, amiket a legtöbbször említettek, s a legalsó részében azok, amelyeket már kevesebbszer, de legalább 10 alkalommal szóba hoztak interjúalanyaim. Az anyaországi interjúk száma kevesebb volt, ezért itt az említések számát is arányosan csökkentettük. Ennek megfelelően a harmadik oszlopba olyan kódok kerültek be, amelyeket legkevesebb 5 alkalommal szóba hoztak. Ennél az összegzésnél a szocio-demográfiai adatokra utaló kódokat nem vettük figyelembe.

Az interjúkban a táblázatban közölt kódokon kívül kisebb gyakorisággal, de természetesen számos más téma is előjött, az egyedi, egyszeri közléseknek pedig ugyanúgy lehet relevanciája, mint annak, ha egy-egy motívumot, témakört többször említettek. A táblázat, amellet, hogy megmutatja a két vizsgált országban a magyar nyelvű felsőoktatás

⁹⁴ Hasonló elemzési eljárásra lásd például Papp (2008b, 2011).

⁹⁵ A teljes kódlisát lásd a Mellékletben.

jelen helyzetének legfontosabb kérdéseit, problémáit, illetve azt, ahogyan magyarországi szakpolitikusok e témát érzékelik, azokat egyszersmind hierarchikus sorrendbe is helyezi. Abból indulunk ki, hogy az interjúszövegek elemzése alapján felállított tematikák sorrendje azt is érzékelteti, hogy régióként melyek azok a legfontosabb kérdések, amelyek részletes kifejtésére mindenképpen figyelmet kell fordítani a helyi intézmények tannyelvpolitikai lépéseinek megértése érdekében.

17. táblázat. A leggyakrabban említett tematikák régióként

Kárpátalja	*	Dél-Szlovákia	*	Magyarország	*
Többségi nyelv ismerete	62	Szakválaszték	51	Munkaerő-piaci átmenet	25
Munkaerő-piaci átmenet	61	A tannyelv megoszlása a	51	Átpolitizált oktatás	15
A tannyelv megoszlása a	48	gyakorlatban		Oktatás minősége	15
gyakorlatban		Oktatók nyelvtudása	46	Az intézmények	15
Munkaerőpiac: nyelvtudás	45	Idegen nyelv	42	tannyelve	
Oktatók nyelvtudása	37	Tannyelvpolitikai elvek	42	A többségi nyelv ismerete	14
Nyelvoktatás a	33	Munkaerő-piaci átmenet	37	Az intézmények	14
felsőoktatásban		Többségi nyelv ismerete	33	fenntartása	
Idegen nyelv	28	Pedagógusképzés	31	Mobilitás	12
Oktatás minősége	28	Nyelvoktatás a	31	Régió belüli	12
Mobilitás	27	felsőoktatásban		együttműködés	
Támogatáspolitikai	23	Hallgatók nyelvi	28	Szülőföldi elhelyezkedés	11
előnyei	21	tudatossága		Támogatáspolitikai	10
Többségi állam és a régió	21	Munkaerőpiac: nyelvtudás	26	Intézményalapítás	10
viszonya		Demográfiai hullámvölgy	26	A helyi magyar politikum	10
Szaknyelvoktatás	21	A szlovákiai magyarság	24	szerpe	
Hallgatók nyelvi	20	társadalmi igényei		Szakma bevonása	10
tudatossága		Akkreditáció	21	Anyanyelven tanulás	10
Emeltszintű érettségi	19	Magyar tannyelvű	21	előnyei	
ukránból		felsőoktatás		Elvándorlás MO	9
Oktatók tudományos	19	Mobilitás	21	Kárpát-medencei magyar	9
fokozata		Oktatók tudományos	19	felsőoktatási tér	
A magyar nyelvű	17	fokozata		HTM terminológia	9
felsőoktatás létrehozása		Magyar - magyar viszony a	17	Munkaerőpiac:	9
Középiskolai ukrán	17	régióban		nyelvtudás	
nyelvoktatás		Szaknyelv	17	Szaknyelv	8
Párhuzamos magyar	16	Párhuzamos magyar	16	Párhuzamos magyar	8
struktúrák		struktúrák		struktúrák	
Az anyaország és a régió	16	Létrehozás koncepciója	15	A határon túli közösségek	8
		Középiskolai nyelvoktatás	15	igényei	

viszonya		A felvételizés eltörlése	14	Kétnyelvű képzés mellett	8
Személyfüggő rendszer	15	Szakok népszerűsége	14	álló érvek	
Tannyelvpolitikai elvek	14	Támogatáspolitikai	14	Soft vs. hard beruházások	8
Többségi intézményben	12	Magyar tagozat egy	13	Demográfiai csökkenés	7
való tanulás magyarként		többségi intézményben		Többségi állam - régió	6
Nyelvi közeg az ukrán	12	Önfenntartó rendszer	12	viszony	
nyelvhasználathoz		A magyar nyelvű	12	Nemzeti jelentőségű	6
BICS	11	felsőoktatás létrehozása		intézmények	
Átpolitizált oktatás	11	Oktatás minősége	11	Idegen nyelv	6
Túlképzés	11	Hallgatói mozgalom	11	EU perspektíva	6
Szakválaszték	11	kapcsolata az egyetemmel		Kutatás a HTM	6
Létrehozás koncepciója	11	Írott anyagok,	11	felsőoktatásban	
Rejtett tanterv és légkör	11	adminisztráció nyelve		Szétaprózódott	6
Írott anyagok,	10	Bologna, oktatási szintek	10	támogatások	
adminisztráció nyelve				Kihívások	5
Kétszakos képzés	10			megválaszolása	
				Helyi értelmiség	5
				kitermelése	
				Szakválaszték	5
				Kihelyezett tagozatok	5
Összes kód:110		Összes kód 140		Összes kód: 90	

*az említések száma.

A kialakult főbb tematikák természetesen összefüggnek az irányított beszélgetés során általam felvetett tematikákkal, főleg azok köszönnek vissza. Ugyanakkor olyan új, nem tervezett elemek is megjelennek, amelyeket a kiinduláskor (az interjú témaköreinek tervezése során) nem vettem számításba.⁹⁶

A munka további részében a létrehozott kódokra, az azokból szerkesztett nagyobb tematizációkra és az interjúrészletekre támaszkodva próbálom tetten érni a tannyelv-választás kérdéseit, valamint az azokat befolyásoló tényezőket. A dolgozat elsősorban az interjúszövegekre épül, ugyanakkor fontosnak tartom megjegyezni, hogy az idézeteket nem csupán illusztrációként helyeztem el a szövegben, hanem ugyanolyan státusszal ruházom fel őket, mint a többi, általam írott szöveget. Interjúalanyaim narratív szövegei és a magyarázó-rendszerező szövegek együtt, egymást feltételezve kívánnak képet alkotni az egyes témákról.

Az interjúk segítségével egyrészt olyan konkrét, intézményekhez köthető információkat gyűjtöttem, amelyekkel leírható az egyes régiók és az adott intézmények

⁹⁶ Mindez az interjúk vezérfonalai és a teljes kódlista összevetéséből egyértelműen kiderül. Lásd mindkettőt a Mellékletben.

szintjén a tannyelv-választás, a nyelvoktatás gyakorlata. Másrészt olyan diskurzusokra is kiemelten koncentráltam, ahol a hangsúly nem feltétlenül az elmondottak valóságtartalmán, vagy annak ellenőrzésén volt, hanem az elmesélés indítékain, formáin. Ebben az esetben nem az volt az elsőrendű, mit mondott adatközlő, hanem az, ahogyan mondta, amiért mondta, és az, ez hogyan függ össze azzal, amit mások is mondtak ugyanerről (Papp 2008b). Az adatközlők ideológiái, az interjúk során megfogalmazott véleményei ugyanis képet adhatnak arról, miként látják ők (azaz a döntéshozó helyzetben lévő személyek) a vizsgált kérdést.

A továbbiakban az elkészült interjúk tematikus elemzése során arra teszünk kísérletet, hogy az intézmények tannyelvpolitikájának gyakorlati megnyilvánulásait és az egyes tannyelvpolitikai döntések háttérében álló motivációkat feltérképezzük. A szlovákiai és ukrainai magyar felsőoktatás képviselőivel és az anyaország határon túli magyarok irányába gyakorolt oktatáspolitikájának néhány szereplőjével készített interjúk alapján az elemzést az alábbi három szinten tudjuk elvégezni (lásd 18. táblázat).

18. táblázat. Az interjúk elemzésének szintjei

Az elemzés szintjei	Az elemzés fókusza	Az elemzésben felhasznált interjúk
Intézményi szint	Az egyes intézmények sajátos tannyelvi viszonyait térképezzük fel egyenként	A szlovákiai és ukrainai interjúk alapján
Régiós szint	Az egyes régiókban jellemző tannyelvpolitika szempontjából fontos kérdéseket elemezzük	A szlovákiai és ukrainai interjúk alapján
Kárpát-medencei szint	Az anyaország szerepét elemezzük a tannyelvi viszonyok alakulásában	A magyarországi interjúk alapján

A következőkben a leggyakrabban említett kódok mentén előbb régiós, intézményi, majd Kárpát-medencei szinten ismertetjük adatainkat.

4. TANNYELVPOLITIKAI DISKURZUSOK (INTERJÚELEMZÉSEK)

A határon túli magyar felsőoktatási intézmények nyelvpolitikai szempontú vizsgálatában a kódok csoportosítása alapján két olyan alapvető dimenziót (kódcsaládot) azonosítottunk be, amelyek közül az egyik közvetlenül az intézményi nyelvhasználatra, az oktatott idegen nyelvekre, a hallgatók/oktatók nyelvtudására vonatkozik, míg a másik olyan egyéb oktatáspolitikával, oktatásfejlesztéssel összefüggő kérdéseket, problémákat tartalmaz, amelyek közvetetten hatással vannak az intézményi tannyelvpolitikák kialakítására. Ezt a két dimenziót minden szinten (régió, intézmény, Kárpát-medence) be lehet azonosítani, ugyanakkor előfordulásuk nem ugyanolyan mértékű az egyes szinteken.

Elemzésünk során azt az elvet követjük, hogy a régió és az intézmények szintjén kifejezetten a tannyelvi kérdésekre koncentrálunk, s végül az anyaországi interjúkkal kiegészült kárpát-medencei szint elemzésekor térünk ki részletesen az oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési részletekre is, ugyanis az elkészült interjúk alapján ezen a szinten a határon túli magyar felsőoktatásnak inkább ezek a dimenziói hangsúlyosabbak.

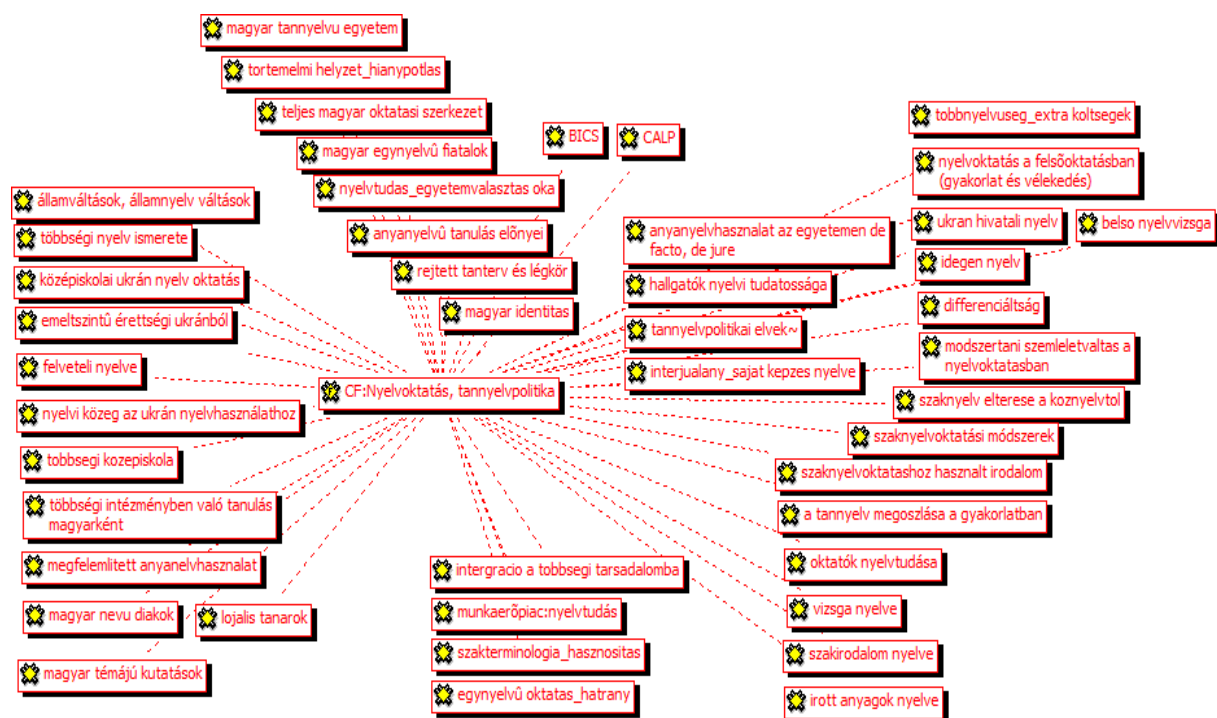
A fejezet elején a két régió nyelvi, nyelvpolitikai viszonyainak bemutatására törekszünk, amit a konkrét intézmények tannyelvi gyakorlatának bemutatása követ. Mivel az intézmények tannyelvi gyakorlata nem minden esetben egyezik meg az interjúalanyok véleményeiben foglaltakkal, érdemesnek találtuk ezt a véleményekkel kapcsolatos kérdést külön csoportban elemezni, mintegy összevetve a vágyak és a valóság viszonyát. Ennek elméleti hátterét az a felismerés adja, hogy a vágyak individuumokhoz kötődnek, akiknek eltérő jártassága van a nyelvi kérdésekben, nyelvi repertoárjuk, nyelvtanulási mintázatuk is különbözhet. A valóság viszont a konkrét intézményhez kötődik, nyilván az egyes individuumok nyelvtudása és döntései függvényében, ugyanakkor számos olyan körülmény hatása alatt, amit az individuumok nem tudnak befolyásolni.

4.1. Kárpátalja

A kárpátaljai magyar felsőoktatás képviselőivel készített interjúk elemzése során létrehoztunk egy a nyelvoktatással és a tannyelvpolitikával kapcsolatos kódcsaládot, amelynek belső szerkezetét, az ide sorolt különböző kódokat a 6. ábrán tüntettük fel.

A következőkben ezeket a tényezőket vizsgáljuk meg előbb a régió tágabb és általánosabb perspektívájában, majd az egyes intézmények szintjén.

6. ábra. Nyelvoktatás és tannyelv-politika az ukrajnai magyar felsőoktatásban – befolyásoló tényezők Kárpátalján



4.1.1. Kárpátalja – a régióban jellemző általános nyelvi, nyelvpolitikai kihívások

A kárpátaljai magyar felsőoktatás kapcsán a leggyakrabban említett kód a diákok hozott nyelvtudásával, pontosabban fogalmazva annak hiányával kapcsolatos. Több felmérés igazolta (vö. Beregszászi 2004, Beregszászi–Csernicskó 2005, Csernicskó 1998, 2009c, 2012a), hogy a Kárpát-medencei magyar közösségek viszonylatában a kárpátaljai magyarok körében a legalacsonyabb az államnyelv tudásának foka. Ennek hátterében egyrészt történeti nyelvpolitikai folyamatok állnak (vö. Csernicskó 2012b).

„A kárpátaljai magyarság átesett kilencvenegyben egy országváltáson, ami azt jelentette, hogy annak ellenére, hogy nem hagytuk el a területet, minden fiatal hirtelen szovjet állampolgárból ukrán állampolgárrá vált. Míg a Szovjetunióban az orosz volt az állami nyelv, most hirtelen ukránra vált, s most van egy teljes generáció, aki ezt a nyelvet nem tanulja.” (KMF_elnök)

A probléma nemcsak a hallgatókat, de az oktatókat is sújtja. A munkácsi egyetem egyik tanára saját ukrán nyelvtudásának hiányosságait említi az interjúban.

„Ha idegennel, ha újjal, új ismerőssel találkozok, akkor az első mondatom az, hogy én az ukrán nyelvet, én nem tanultam. Mert nem tanultam. Mert akkor, mikor az egyetemen az orosz volt az államnyelv, oroszul kellett tanulni. Azóta az orosz nyelvre nincsen szükség, és az ukrán

nyelvet írunk kell, sokszor olvasunk kell, kommunikálni kell. Hát, ha nem mondom helyesen, akkor az vesse rám az első követ, aki még egy nyelven próbál kommunikálni.”(MÁE_tanár)

Az ország és államnyelváltás következtében a kilencvenes évektől kezdődően a nemzeti kisebbségek nyelvén oktató iskolákban nem álltak rendelkezésre a megfelelően képzett tanárok, a megfelelő tankönyvek, módszertani segédeszközök az ukrán nyelv második nyelvként való oktatásához (vö. Orosz et al. 2008).

„Tanítanak az ukránt például azok, akik elvégeztek, orosz szakosak. Az orosz nyelv már nem nagyon ment, nincs iskolákban sehol, de nekik munkát kell valahol, hát mindenki átment az ukrán nyelvre. De az is kevesen voltak. Voltak történészek is. Elmentek. Sőt vannak néhányan, akik biológusok, s ukránt tanítják.” (UNE_dékán)

„Mert itt óriás probléma mért van? Mert a középiskolákban nem adnak meg azt a szintet, bizonyos szintet, amivel lehetne kezdeni a diáknak. Szóval itt az alapvető probléma a középiskolába van, az óvodától. És ez lehet játék formába a gyereket megtanítani, ez nem probléma, csak kell, hogy legyen szakember, aki ezt meg tudja csinálni.” (KMF_tanár)

„Az állam a magyar iskolákba nem mindent tehet arról [tesz meg azért], hogy a gyerekek tudjanak szépen ukrán nyelvet. Az iskolában nincs olyan szinten a tanítás. Nincs könyv, nincs tanár, nincs elég óra, nincs semmi metodológia, semmi nincs. És akkor nem lehet követelni, követelni ezektől a gyerekektől, hogy tudjanak ukrán nyelvet, ha nem csinálnak nekik úgy, hogy szépen tudjanak tanulni az ukrán nyelvet az iskolába.” (KSZE_tagozatvezető)

Az országban élő kisebbségek a középiskolai államnyelvoktatás hiányosságai miatt nem tudják hatékonyan elsajátítani az államnyelvet, ami komoly problémákat vet fel a társadalmi integráció szempontjából, és a szegregáció, az asszimiláció vagy a kivándorlás veszélyével is fenyeget (Csernicskó 2009b). Mindezt az általam megkérdezett tanárok és diákok is érzékelik. Egyik diák adatközlőm is az egyetemi évek alatt elsajátított ukrán nyelvismerethez köti a menni vagy maradni dilemmáját.

„Szívem problémája az, hogy a magyarság, az itteni magyarság nem beszéli az ukrán nyelvet. És én abban látom a legnagyobb problémát nálunk, hogy a mi, kárpátaljai magyaroknak az intézményeiben, hogy itt muszáj az ukrán nyelvet profi szinten tanulni, mert itt másképp Ukrajnában nem tudnak érvényesülni, kimennek Magyarországra, nem marad a magyar intelligencia itt.” (KMF_tanár)

„Még elválík. Hogyha sikerül itt elsajátítani az ukrán nyelvet, akkor itt Ukrajnában, ha nem, akkor jobban húzok most Magyarország felé, és ott mint idegenvezető vagy tolmács.” (KSZE_diákok)

A kárpátaljai magyarok körében az államnyelv megtanulásának szükségességét a reciprocitás elve alapján többen a Magyarországon élő kisebbségek és a magyar nyelvtudás

témájához kapcsolják. Emiatt nagyon fontos volna az anyaországnak is odafigyelni arra, hogy hogyan kezeli a saját területén élő kisebbségeket, milyen formában biztosítja anyanyelvi oktatásukat. Illetve hogyan viszonyul a tanítás nyelve kérdéskörhöz, valamint a nemzeti nyelv pozícióinak megerősítéséhez.⁹⁷

„Pont úgy, mint Magyarországon vannak ruszin iskolák, és a magyar kötelező. Csehbe, Szlovákiában, ott is vannak magyar nyelvű iskolák, de a szlovák kötelező. Minden állam mégis ragaszkodik ahhoz, hogy az államnyelvet, ha felső iskola, hát legalább középszinten elsajátítsa.” (MÁE_tagozatvezető)

„Vegyük csak például Magyarországon egy magyar intézményt, például egy német faluban, vagy például Sopronban, vagy valahol más körbe, ahol vannak németek, vagy esetleg szlovének, például ott Óriszentpéter környékén. Ott egy embert sem lehet találni, aki magyarul nem beszél, és ebből problémát csinálna. Mert a magyar nyelv nélkül nem tud érvényesülni Magyarországon.” (KMF_tanár)

Adatközlőim szerint a diákok államnyelvtudása olyan szempontból is meghatározó lehet, hogy melyik intézményt választják továbbtanulásuk színhelyéül, illetve, hogy milyen tannyelven képesek egyáltalán felsőoktatási tanulmányokat végezni. Mindez még inkább felerősíti a magyar nyelven (is) oktató helyi felsőoktatási intézmények szerepét, hiszen sok diák számára ezek jelenthetik a továbbtanulás egyetlen lehetőségét. Kárpátaljai magyar egyetemi hallgatók között ebben a témában végzett korábbi kérdőíves felmérés⁹⁸ egyik legfontosabb tapasztalatát egy adatközlő így foglalta össze: *„Ha nem tanulhattam volna magyarul a szülőföldemen, nem is tanultam volna tovább”* (lásd bővebben Ferenc 2005: 192). Adatközlőm véleményét oktatásszociológiai kutatások eredményei is alátámasztják: a felsőoktatásba igyekvő kárpátaljai magyar fiatalok körében az „anyanyelvemen tanulhassak” szempont az egyik legmeghatározóbb (Orosz 2001: 101–108). Ugyanakkor azt is látni kell, hogy éveken keresztül a magyar nemzetiségű továbbtanulóknak ez a rétege adta a két nagyobb magyar tannyelvű intézmény fenntartásához szükséges elegendő diáklétszámot.

„Egyedüli csatornaként működünk éveken keresztül, ahová magyar gyerekeket vettünk fel, akik az anyanyelvükön kívül az orosz már nem tanulták, az ukránt meg még nem tanulták.” (KMF_elnök)

⁹⁷ Hoffman Rózsa a magyar kormány oktatási államtitkára nemrégiben például bejelentette, hogy a két nyelven oktató magyarországi iskolákban a történelem tantárgyat ezen túl csak magyar nyelven lehet majd oktatni, lévén, hogy ez a tárgy része a hazafias nevelésnek. Ha az anyaország ilyen indokokkal folytat tannyelvpolitikát, akkor nehéz elvárni, hogy a szomszédos államok vezetői komolyan vegyék a magyar nemzetpolitika arra vonatkozó törekvéseit, hogy a határon túli magyarok számára biztosítsák az anyanyelvű képzést.
http://velemenyevezer.blog.hu/2012/09/24/hoffmann_rozsa_harca_az_idegen_nyelvu_oktatas_ellen

⁹⁸ A kérdőíves felmérés 2004-ben a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola diákjai között (N=50) készült a főiskola tannyelv-politikájának gyakorlati vonatkozásáról.

„Most nem akarok negatív lenni egyik felsőoktatási intézmény felé sem, de szerintem azért kapóra jön mindkét felsőoktatási intézménynek az, hogy a magyar iskolák végzősei nem beszélik a nyelvet, mert így folyamatosan van utánpótlás. Ha tényleg nincs hová menni, akkor marad Ungvár vagy Beregszász, magyar szak vagy tanárképző főiskola.” (UNE_KMDFKSZ)

A diákság számára az egyetemválasztáskor a magyar nyelvű intézmény, szak tágabb környezete, annak nyelvi vonatkozásai is fontosak lehetnek. Vannak olyan diákok is, akik például azért választják az angol-magyar szakos képzést, mert az intézmény történetesen a megyeszékhelyen, Ungváron folytatja az oktatást, ahol lehetőség adódhat az ukrán nyelv elsajátítására is.

„K: Jó, tehát először azt kérdezném meg, bárki felelhet, hogy miért jöttetek ide tanulni? (...)

A2: Hát az fontos volt, hogy itt magyarul tanulhatunk, azért jöttünk magyar szakra.

A3: Főként az angol nyelv miatt jöttem ide, és mivel párosítva a magyarral volt, ezért választottam. És azért nem a főiskolára mentem, mert valamilyen szinten azért mégis szerettem volna tudni az ukrán nyelvet, és gondoltam, hogy itt lesz rá lehetőségem.” (KSZE_diákok)

Ami a nyelvek oktatásban betöltött arányát illeti, az oktatási intézményen kívüli viszonyokat is figyelembe kell vennünk. Abban az esetben, ha az oktatási intézmény olyan közegben helyezkedik el, ahol a környezetre az egyik nyelv dominanciája jellemző, akkor az intézmény tannyelvei között a kevésbé használt nyelvet kell erősíteni, ugyanakkor nem kizárólag csak azt (vö. Garcia 1997: 417, Kontra 2005b: 32–33).

Az intézmények nyelvi, nyelvkörnyezeti elhelyezkedését az alábbi, 19. és 20. számú táblázatban és a hozzá kapcsolódó 7. ábrán próbáltuk meg szemléltetni. Ebből látható, hogy az államnyelv elsajátítására leginkább az ungvári vagy munkácsi székhelyű intézmények környezetében van lehetőség. Ezzel szemben Beregszászban az intézményt körülvevő nyelvi környezet inkább a magyar nyelvhasználatnak kedvez, ezért – ha kétnyelvű kompetenciák kialakítása az oktatás egyik célja – itt az intézményen belül kellene a hallgatók államnyelvi kompetenciáit fejleszteni.

19. táblázat. A kárpátaljai magyar felsőoktatási intézmények nemzetiségi környezete

(Forrás: a 2001-es népszámlálási adatok.)

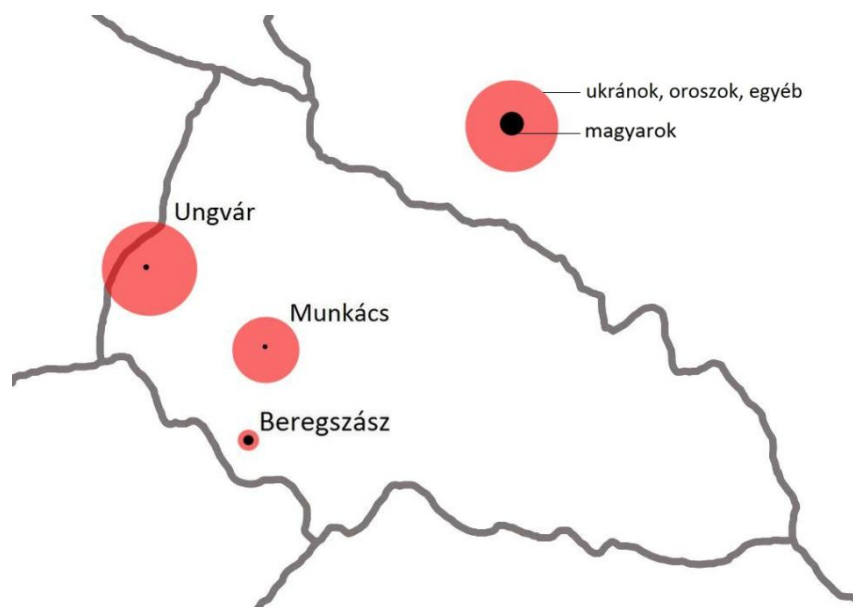
Település	Összlakosság (fő)	Ukránok aránya (%)	Magyar nemzetiségűek száma	Magyar nemzetiségűek aránya (%)	Orosz nemzetiségűek aránya (%)
Ungvár	115 568	77,8	7 972	6,9	9,6
Munkács	81 637	77,1	6 975	8,5	9,0
Beregszász	26 554	38,9	12 785	48,1	5,4

20. táblázat. A kárpátaljai magyar felsőoktatási intézmények nyelvi környezete

(Forrás: a 2001-es népszámlálási adatok.)

Település	Ukránok anyanyelvűek aránya (%)	Orosz anyanyelvűek aránya (%)	Magyar anyanyelvűek aránya (%)
Ungvár	77,6	12,4	7,0
Munkács	77,6	10,7	9,6
Beregszász	37,3	6,4	55,9

7. ábra. A kárpátaljai magyar felsőoktatás nyelvi, nemzetiségi környezete



Ez a nyelvtudásbeli hiány nemcsak az intézményválasztást, de a szakválasztást is befolyásolja, és egyben korlátozza is. A magyar nyelven is tanulható szakok alacsony száma miatt egy sokkal szűkebb szakkínálatból kényszerül a diák választásra. Míg magyar nyelv és irodalom szak 4 intézményben is tanulható, és alapvetően szinte csak pedagógusképzés keretén belül van szó magyar tannyelvű felsőoktatásról, addig a közösség szempontjából

olyan fontos szakokra, mint a mérnöki, jogi, vagy a közgazdász pálya, igen kevés magyar hallgatónak sikerül bejutnia.

„Lehet olyan szakot is választani, ami a magyarságot elősegítené, meg a saját boldogulását. Például mérnök, alig van mérnök, vagy jog, vagy bármi, ami... Mondjuk jogászok simán lehetnének magyarok is szerintem, mert jó kenyérük lenne, beszélni mindkét nyelvet, közvetítés, jó lenne. De hát nincs. És ugye hasonló szakok, mint mondjuk közgazdaság. Rengeteg közgazdászra van szükség. Miért ne lehetnének magyarok a képzésben?! De ehhez kellene beszélni a nyelvet. Sokan azért nem mennek, mert az emeltszintű érettségijüket nem tudják letenni rendesen, ezért vagy a főiskola, vagy a magyar kar. Vagy, hogy nem akarják beszélni a nyelvet, ezért marad a főiskola vagy a magyar kar.” (UNE_KMDFKSZ)

Annak ellenére, hogy az elmúlt években a magyar nyelvű felsőoktatásba ilyen alacsony nyelvtudású magyar fiatalok kerültek be, az intézmények nem hagyhatják figyelmen kívül azt a tényt, hogy diplomásaik számára a boldogulás, a sikeres karrier lehetősége szorosan összefügg az ukrán nyelvtudással. A többségi nyelv ismerete alapvető feltétele a társadalmi integrációnak, a horizontális és vertikális mobilitásnak, az értelmiségi pályának, a magyar közösség érdekérvényesítésébe való bekapcsolódásnak. Az államnyelvtudásra tehát mind az individuum, mind pedig a közösség szempontjából szükség van.

„Kellene, hogy ez a demokrácia megmaradjon, hogy minden gyerek attól függően, hogy milyen nemzetiségű, hogy ő tudjon az anyanyelvén boldogulni. De köteles megtanulni az államnyelvet is. Ezt köteles. Nemcsak, hogy megadni neki minden jogokat az anyanyelvén, de kell neki tudni, hogy ez is kell nekem.” (UNE_dékán)

„Az állami nyelvet is megfelelőképpen tudják, hogy tudják a saját maguk érdekvédelmüket biztosítani és az egész magyar közösségnek. Hát ezek azok, akik tudják az érdeket megvédeni, akik tudják az állami nyelvet is.” (UNE_KMF tanár)

Adatközlőim szerint bármely kisebbségi anyanyelvű szakember felé, és különösen a pedagógusok irányában jogos és szükségszerű elvárás a többségi nyelvtudás megszerzése, melyre munkájuk során szinte mindennapi szinten szükségük lehet.

„A tanár, akárhogy, megy valamilyen konferenciára, találkozásra, kiküldetésbe, jóformán a magyar nyelv, az csak Kárpátalján olyan, hogy majdnem a fele népesség tud beszélni magyarul. De ha kimegyen akár Lembergbe, akár Poltava, Odessza környékére, ott a magyar nyelv nem fog... Milyen nyelven fognak beszélni? A tanár, mint tanár, ha el akarja adni, el akar érni valamilyen növést a karrierjében, akkor mégis kell, hogy az államnyelv elég jó szinten legyen.” (MÁE_tagozatvezető)

„Egy pedagógusnak elengedhetetlen, hogy tudja az államnyelvet, ami jelen esetben az ukrán s ahhoz, hogy a XXI. század tudományosságában alaposabban el tudjon merülni, alapvető elvárás legalább egy európai nyelv ismerete.” (KMF_hök)

„Sok esetben az ukrán nyelvű tantervet a kezükbe nyomják, és dolgozzál belőle. És ekkor kezdődnek a bajok, mivel hogy egyszerűen nem tudják, hogy mit olvasnak el, mi van benne a programban, a tantervben. Az egyik dolog. A másik dolog pedig, hogy ő ők maguk is belátják azt, hogy egyszerűen, ha érvényesülni akarnak, akkor egy bizonyos mértékű ukrán nyelv azért szükséges hozzá.” (KMF_földr.term.)

A kétnyelvűségi helyzet azzal, hogy lehetőséget ad mindkét nyelv élő nyelvi közegben való gyakorlására, használatára lehetne előnyös is a közösség számára, hiszen a magyar nyelv mellé, az államnyelv elsajátításával a kisebbségi létből fakadó hátrányt, előnnyé lehetne változtatni (Csernicskó–Szabó Mihály 2010). Egyik adatközlőm ugyanakkor azt figyelte meg, hogy ennek a helyzetnek a kihasználása inkább a többségi nemzetre jellemző, a magyarokra kevésbé.

„Mi állunk a legrosszabban, és miért adják be az ukrán szülők a magyar iskolákba a gyerekeiket? Mert látják a lehetőséget abban, hogy magyar nyelvvel talán jobban tud érvényesülni. Ha nem otthon, kiutazik, de ha otthon, akár tolmácsként valahol, kapcsolattartóként el tud helyezkedni. Úgyhogy azért nem veszi észre, hogy az ukrán nyelv is lehet előny. Vagyis hát nem előny, hanem az ukrán nyelv ismerete előnyt tud kihozni az ő magyarságából és ezért az ő magyar nyelvtudásából. Az ukrán az ezt látja, de miért nem látjuk mi?” (UNE_KMDFKSZ)

A Kárpátalján működő felsőoktatási intézmények életében nagy horderejű változásnak számított az ukrán oktatási tárca azon rendelete, mellyel eltörölte a felvételizés addigi rendszerét, és bevezette helyette a független tesztközpontokban lebonyolított emeltszintű érettségit.⁹⁹ A rendelkezés, amelyet az oktatás modernizálásának, valamint a korrupció elkerülésének céljából hozott a minisztérium, olyan, a kisebbségi tannyelven oktató iskolák végzősei szempontjából diszkriminatív irányelveket is tartalmaz, amelyek megnehezítik a kárpátaljai magyar iskolák végzőseinek továbbtanulását, illetve a magyar tannyelven oktató intézmények felvételi keretszámainak betöltését. Az új felvételi része egy kötelező ukrán nyelv és irodalom vizsgateszt, amit minden továbbtanulónak teljesítenie kell, attól függetlenül, hogy milyen szakon kívánja felsőfokú tanulmányait folytatni. A teszt bevezetésének idején egy olyan nyelvpolitikai irány érvényesült Ukrajnában, amelynek célja az ukrán nyelv helyzetének megerősítése, funkcióinak kiterjesztése volt, akár más kisebbségi nyelvek használati körének visszaszorítása által is. Az államnyelv funkcióinak kiterjesztése során az állam kiemelt szerepet szánt az oktatásnak, s azon belül a felsőoktatásnak is (Beregszászi–Csernicskó 2010, Csernicskó 2008b, 2009a, 2009b, Csernicskó–Ferenc 2009a, 2009b, 2010). Bár a rendeletet bevezető kormány azóta már elveszítette hatalmát, de a vizsga

⁹⁹ A 2006/2007-es tanévben egy választható próbavizsgaként jelent meg a tesztelés, majd 2007/2008-tól minden továbbtanulni vágyó számára kötelezővé vált a részvétel.

továbbra is érvényben van, amelynek alkalmával nem veszik figyelembe, hogy a diákok ukrán vagy kisebbségi tannyelvű iskolát fejeztek-e, illetve azt sem, hogy anyanyelvük-e az ukrán nyelv, vagy csak iskolai nyelvvoktatás keretében tanulták azt.

„Előírták azt, hogy ukránt kell tenni minden szakra, még mérnökre is. Ráadásul ukránból, az irodalomból is vizsgáznuk kell, mintha egy mérnöknek ugyanúgy tudnia kellene például az ukrán emigráns irodalmat, olyan szinten, mint annak, aki például bölcsész akar lenni, vagy ukrán szakos akar lenni, vagy jogász akar lenni. Ez nem kisebbségbarát, ez diszkriminatív jellegű dolog, mert ha mérni akarták a nyelvi tudást, akkor a mérés elmélete szerint, azt kellene mérni, hogy a biztosított feltételek és körülményekhez képest, hogyan sajátították el. Itt viszont a mércét az ukrán anyanyelvű, ukrán iskolákhoz viszonyítják, tehát ugyanazt kéri számon a kisebbségektől, mint amit számon kérnek egy ukrán anyanyelvűtől, aki végig ukránul tanult.” (KMF_elnök)

Mindez ahhoz vezetett, hogy a magyar tannyelvű iskolák végzősei alacsony ukrán nyelvtudásuk miatt 2008 óta csak nagyon nehezen jutnak be a felsőoktatás államilag finanszírozott helyeire, sőt: sokan egyáltalán nem jutnak túl ezen az ukrán nyelv és irodalom vizsgán. Ha mégis sikerrel veszik ezt az akadályt, abban az esetben is csak többségi társaikhoz képest alacsonyabb pontszámmal, s ez a pontszám csak a költségtérítési helyekre elegendő (Orosz 2008a, 2008b). Illetve (elméletben) csak azok jutnak be a felsőoktatásba, akik valóban tudnak ukránul. Mindez jelentősen megváltoztatja az intézményi tannyelvpolitika kiindulási helyzetét, kontextusát.

„Egy magyar diák sem jutott be. Nem is felvételiztek. Hárman akartak felvételizni, akiket készítettünk is, mert van előkészítőnk. És nem adták le az ukrán nyelv vizsgát.” (KMF_tanár)¹⁰⁰

„Évről évre gyengébb diákok jönnek a magyar oktatási intézményekbe, gondolom, ez az érettségi rendszernek a megváltoztatásával is összeköthető. Merthogy többnyire azok kerülnek a magyar ajkú képzésbe, akiket máshová nem igazán vettek fel, sajnos.” (UNE_KMDFKSZ)

A 21. táblázat jól szemlélteti, hogy egy Kárpát-medencei kutatás (Kárpát Panel 2007, vö. Papp–Veres 2007) során, amikor az adatközlők jellemezték államnyelvtudásukat egy 1-6-ig terjedő skálán¹⁰¹ a legjobb eredményeket produkáló felvidéki magyarok körében is csak 4,36 lett az államnyelvtudás átlaga. A legalacsonyabb államnyelvtudás pedig épp a kárpátaljai magyarság körében volt jellemző (az ukrán nyelvtudás átlaga 3,4). A függetlenség előtti szovjet nyelvpolitika, illetve az orosz kisebbség máig domináns jelenléte miatt, azonban ebben az országban az ukrán mellett, az orosz nyelvi kompetenciákat is érdemes

¹⁰⁰ A KMF képviselőjében nyilatkozó tanár egyszersmind a Munkácsi Művészeti Akadémia tanára is, ebben az esetben ez utóbbi intézménybeli tapasztalatairól beszél.

¹⁰¹ Ahol 6: anyanyelvi szinten beszél; 5: jól beszél; 4: kisebb hibákkal beszél; 3: nehezen beszél; 2: nem beszél, csak ért; 1: sehogy.

megvizsgálunk, különösen a különböző korcsoportok¹⁰² összefüggésében, hiszen a 32 évesnél idősebb korcsoport körében az orosz nyelvtudás erősebb, mint az ukrán. Ezeknek a generációknak az ukrán nyelvtudása is jobb, mint a legfiatalabb korosztálynak (18–31 évesek), akik oroszul már nehezen beszélnek, de ukránul sem sokkal jobban. Az orosz és ukrán nyelv rokonsága miatt az idősebb generációnak a már meglévő orosz nyelvtudás mellé könnyebb volt az ukrán nyelvet is elsajátítani, míg a kárpátaljai magyarság felnőtt lakosságának legfiatalabb generációja, azaz a felsőoktatás célcsoportja egyik „államnyelvet” sem beszél megfelelő szinten.

Ha korcsoportok szerinti bontásban nézzük meg a többi régiót, ott is azt kell látnunk, hogy a legfiatalabb generáció mindegyik régióban gyengébben beszél az adott államnyelvet a tőle idősebb (közép-) korcsoportokhoz képest. Ugyanakkor mindegyik régióban a legidősebb korosztály a fiatalokhoz képest is gyengébben beszél az államnyelvet.¹⁰³

21. táblázat. Kárpát-medencei magyarok államnyelvtudása korcsoportok szerint

(összeállítva: a Kárpát Panel adatai alapján)

Korcsoport	Kárpátalja (ukrán)	Kárpátalja (orosz)	Felvidék (szlovák)	Erdély (román)	Vajdaság (szerb)
18–31	3,38	2,91	4,39	4,31	4,2
32–45	3,82	4,06	4,51	4,36	4,4
46–59	3,49	4,17	4,43	4,41	4,47
60+	2,89	3,53	4,15	3,87	4,18
Átlag	3,40	3,67	4,36	4,20	4,31
Szignifikancia szint	0,01	0,00	0,05	0,00	0,155

A szociolingvisztikai, szociológiai kutatások eredményei mellett ad némi képet a felsőoktatásba igyekvők nyelvi alapról az is, hogy a (2008-tól) kötelező ukrán nyelv és irodalom érettségi és felvételi vizsgán mekkora arányban buktak el a magyar tannyelvű iskolák diákjai (lásd 22. táblázat). 2008-ban például országosan a vizsgázók 8,38%-a bukott meg, miközben a magyar tannyelvű iskolák végzősei között ez az arány 29,58% (három és félszer több!), miközben a többi érettségi tárgy esetében (melyeket anyanyelvükön tehettek le a vizsgázók) gyakorlatilag nincs különbség a magyar és nem magyar tannyelvű intézmények végzősei között.¹⁰⁴ 2009-ben országos szinten az összes érettségiző 9%-a bukott meg a vizsgán. A kárpátaljai magyar érettségizőknek csak 28%-a (535 diák) szánta rá magát a

¹⁰²A korcsoport-határokat kvartilisek alapján állapítottuk meg. Köszönet Papp Z. Attilának, hogy rendelkezésemre bocsátotta az adatbázist.

¹⁰³A korcsoportok közötti különbségek statisztikai értelemben csak a vajdasági magyarok esetében nem szignifikánsak.

¹⁰⁴Lásd: *Kárpátalja* hetilap (2008.június 6.)

megmérettetésre, de közülük is majdnem minden második (44%) sikertelenül próbálkozott (lásd pl. Beregszászi–Csernicskó 2010).

22. táblázat. Az ukrán nyelv és irodalom érettségi és felvételi vizsga eredményei országos szinten és a kárpátaljai magyarok körében

Tanév	2007/2008	2008/2009
Országos bukási arány	8,38 %	9 %
A kárpátaljai magyar iskolák végzőseinek bukási aránya	29,58 %	44 %

A beregszászi főiskola elnöke azonban arra is figyelmeztet, hogy a mindennapi gyakorlat nem ilyen egyszerű, és sok esetben olyan diákoknak is sikerül az ukránnyelv vizsgatesztet a bejutáshoz elegendő pontszámra teljesíteniük, akiknek a nyelvtudása nem mondható megfelelőnek, illetve csak látszólagos. Erre az ellentmondásra az ukrán nyelv és irodalom teszt feltételrendszerében találjuk a magyarázatát, hiszen a maximálisan megszerezhető 200 pontból minimum 124-et kell elérnie annak, aki jelentkezni akar a felsőoktatásba, s ez látszólag magas pontszám (62%), viszont azt is érdemes tudni hozzá, hogy ebből a 200 pontból 100-at az érettségizők automatikusan megkapnak a tesztíráson való megjelenésükkor. A valós teljesítményüket így a 100 és 200 pont közötti értékek mutatják meg igazából. Ennek értelmében a sikeres vizsgázáshoz elegendő 24 pontra megírni a tesztet, ami valójában csak 24%-os teljesítményt jelent. Sajnos a magyar iskolák után a legtöbb gyereknek még ez sem sikerül, illetve, aki bejut, az nagyrészt épp csak elérte ezt a 124 pontot.¹⁰⁵ Erre a nyelvtudásra nem lehet alapozni. Tennivaló ezen a téren tehát továbbra is akad a felsőoktatás számára.

„Miután most már lassan emeltszintű érettségit tesznek ukránból, most már elengedhetnénk fülünket, farkunkat, mert 2007 mintegy választó év volt. S mondhatnánk azt nagyképűen, hogy ezek a diákok most már mindent tudnak, letették az emeltszintű érettségit, s ettől a vizsgától most már el lehetne tekinteni. De ez csak statisztika, a statisztika mögött pedig emberek vannak, akiknek sikerült az emeltszintű vizsgán ikszelniük, jól ikszelniük, de ettől még az ukrán nyelvet nem tudják. Ha a realitásokról indulunk ki, akkor a realitásokra reális válaszokat kell adni.” (KMF_elnök)

Az emelt szintű érettségi bevezetésének hatásai azonban ennél sokkal szélesebb körben is érvényesültek, azzal ugyanis, hogy a magyar nyelvű középiskolák végzőseinek továbbtanulását egy olyan nyelv tudásától tették függővé, amelyet ezekben a középiskolákban nem oktatnak hatékonyan, egyszersmind falat húztak a magyar oktatási rendszer középső és

¹⁰⁵Lásd a pontszámokat az egyes intézményekhez köthető módon a ystup.info honlapon.

felső szintje közzé, zsákutcává változtatva a magyar nyelvű iskolákat. Az intézkedés hatására a magyar szülők tömegesen vitték át gyerekeiket az ukrán tannyelvű intézményekbe. A magyar oktatás presztízse megrendült, hosszabb távon pedig az egész oktatási rendszer fennmaradása is megkérdőjeleződött.¹⁰⁶

„Na most, 2007-ben, amikor ez a rendelet megjelent, akkor ez ellen az anyaországnak is nagyon erőteljesen kellett volna tiltakoznia, és a helyi magyar, minden magyar politikumnak. Mert ez a kulcskérdése, hogy összeomlik-e a magyar oktatási rendszer. Aki ilyen rendszerben gyermeke számára ukrán karriert képzel el, az nem íratja be magyar iskolába, hanem átíratja ukrán oktatási intézménybe.” (KMF_elnök)

„Valahogy ez, hogy nem tudják megtanulni az ukrán nyelvet, félnek, mi lesz belőlük, mi lesz, hogy lesz tovább, és félelmükben, vagy én nem is tudom, miben, arra gondolnak, hogy jobban boldoguljanak, oda adni ukrán iskolába. És nem ellenőrzik, hogy tud az a gyerek valamit, vagy nem. Odaadja, magyar közösségbe nem fog megszólalni, mert nem lesz biztos magában, ukránba pedig nem fog megszólalni, mert nem sajátítja el a nyelvet.” (KSZE_tanár)

Az interjúkban találunk azonban a fentiekkel ellentétes idézetet is, amely nem az oktatási rendszer fenntartásából indul ki, hanem az egyén perspektíváját helyezi előtérbe, de ezen belül a mai kárpátaljai magyar középiskolák ukránnyelv-oktatási helyzetére is próbál megoldást találni.

„Nem hazaárulás vagy nem nemzetárulás az, ha egy gyerek ukrán iskolába jár. Nem azért, hogy elfelejtse a magyar nyelvet, hanem azért, hogy megtanulja az államnyelvet, emellett még megőrizze a magyarságát. Hangsúlyozom, megőrizve a magyarságát, mert azért ez fontos. Sokak azért mennek ukrán iskolába, mert jobb a tanítás. (...) Én szívesebben írnám be a gyereket egy olyan magyar iskolába, ahol mondjuk az általános tantárgyak mellett lennének egy ukrán kurzus. Külön lenne egy ingyenes nyelv, nem nyelvvizsga, hanem érettségi felkészítő tanfolyam.” (UNE_KMDFKSZ)

Az emeltszintű érettségi okozta hatásokat egyfajta demográfiai hullámvölgy is súlyosbítja, amelynek következtében szinte mindegyik intézményben problémát okoz a meghirdetett szakok keretszámainak kitöltése.

„Múlt éven nagyon, nagyon éreztünk, múlt éven nagyon. Most idén hogy lesz, nem tudom, de nem kevesebben beadtak, mint múlt éven. De fognak-e jönni magyar tagozatra, azt nem tudom. Azaz nekünk mindig volt a tagozaton 3-4 egy helyre, 3-4, azaz nekünk van 15 hely fizetetlen, és azon mindig volt nekünk 65-80-ig. Múlt éven húsz, összesen négyszeresen kevesebb. Négyszeresen. És csak azért, hogy féltek ukrán nyelvtől, és nem mentek tesztelésre.” (UNE_dékan)

¹⁰⁶ Ennek részletes szakirodalmát lásd: Balogh– Molnár 2008; Csernicskó 2009a, 2010a; Ferenc 2009; Gazdag 2010; Molnár 2009; Séra 2009, 2010a, 2010b, 2010c, Ferenc–Séra 2012.

Az emelt szintű érettségi a négy kárpátaljai intézmény közül csak a munkácsi tanítóképzést nem érintette, mert oda az általános iskola után felvételizhetnek a diákok. Bár a bemenetnél itt is számot kell adni az ukrán és magyar nyelvtudásról, de a vizsga nem hasonlítható az érettségihez. Ehhez hasonló elv mentén a beregszászi főiskolának is vannak olyan tervei, hogy BA szint alatti képzéseket nyitnak az intézményen belül, ezzel pedig kikerülhetik a központi érettségit, amin sok magyar diák elvéri.

„Az érettségi helyett mondjuk nyitni kell azt a, tehát a bakalavr [BA] alatti képzési szintet kellene létrehozni, ahonnan automatikusan bekerülnek fölfelé. Amit mondhatnánk úgy is, hogy ez is egy iskolaközpont lehetne, ahol az általános iskola után, mondjuk, ha nem is mindenben, de 4-5 szakirányban, mondjuk tanítói, óvped középszintű, mivel létezik nálunk, mondjuk informatika, amit fontosnak tartanék, vagy mondjuk turisztika, amit szintén fontosnak tartanék. És akkor onnét meg már a bakalavr szintre, aki megszerezte a molodsij specialist szintet, akkor az már vizsga nélkül mehet tovább a szakirányának megfelelő képzésben.” (KMF_elnök)

4.1.2. A kárpátaljai magyar felsőoktatási intézményekben érvényesülő nyelvoktatási és tannyelvpolitikai gyakorlatok

4.1.2.1. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

A Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány, a kárpátaljai magyar kisebbség társadalmi és nyelvi céljainak megfelelően, a szülőföldön való boldogulást támogatva alapította meg az önálló magyar tannyelvű főiskolát Kárpátalján (Orosz et al. 2006). A KMF tannyelvi gyakorlatát sok külső tényező befolyásolta az alapítás óta. Ma már nem beszélhetünk teljesen magyar nyelvű képzésről: a szakok többségén megjelentek az ukrán tannyelvű órák. A nyelvek kapcsán a főiskola honlapján az intézmény alaptevékenységei között a következő kijelentéssel találkozhatunk: *„(Az intézmény) a nemzeti és egyetemes kultúra közvetítésével, művelésével és fejlesztésével, az anyanyelvi, államnyelvi és idegen nyelvi ismeretek ápolásával, bővítésével hozzájárul a hallgatók értelmiségi létre való felkészítéséhez.”*¹⁰⁷

A KMF részéről mind a vezetőség, mind pedig a diákság úgy érzékeli, hogy az intézménybe bekerülő diákok államnyelvtudása nagyon alacsony szintű. A főiskola elnöke és a hallgatói önkormányzat elnöke így nyilatkozott „benyomásairól” (a hallgatók hozott nyelvtudásáról ugyanis pontos mérések nincsenek):

„Azt is látni kellett, hogy ezeknek a gyerekeknek adni kellett egy jobb ukrán tudást, mint amivel idejöttek. Tehát a semmiből kellett felhozni őket.” (KMF_elnök)

¹⁰⁷<http://www.kmf.uz.ua/hun114/index.php/tajekoztato-a-foiskolarol.html>

„K: Milyen volt a hallgatók államnyelvtudása az egyetemre kerüléskor?

A: A kivételeket leszámítva siralmasan gyenge. Általában azoknak ment jobban az államnyelv, akik vegyes családból vagy többségében ukrán településről származnak. Probléma, hogy a hallgatók általában az iskolákból gyér tudással jönnek. Például, le tudnak elemezni egy mondatot, de nem értik azt; tudnak mondani egy verset, ám nem tudják, miről szól. Ez a rendszer hibája, mivel anyanyelvként oktassa az államnyelvet a kisebbségieknek is. Problémát jelent, hogy hibásan beszélnek az ukránt, „hegyi” tájszólásoktól hemzseg, rossz a mondat szerkezet felépítése és kevés a szókincsük, szinte alig van, aki az irodalmi nyelvet beszéli.

K: Mennyien voltak ez utóbbiak kb.?

A: Csak elnagyolt becslést tudok mondani, talán 20-25%. ” (KMF_hök)

Ezt kiegészítve az egyik ukrán szaknyelvet oktató tanár azt is elmondta, hogy a kárpátaljai magyar diákok saját államnyelvtudásuk megítélése tekintetében valamelyest alulbecsülik magukat, mintegy magukra vonatkoztatva a már-már közhelynek számító vélekedést, hogy a kárpátaljai magyarok egyáltalán nem tudnak ukránul.

„Alapvető ukrán nyelvismeretük azért van. Nagyon meglepődtem azon, hogy amikor hát a diákok, hát hiába tagadták, hogy tudnak, vagyis hogy nem tudnak ukránul. Tehát azt mondták, hogy nem tudnak, végül is pedig kiderült, hogy igen is tudnak valamit, alapvető dolgokat megértenek, elolvasnak egy mondatot, általában megértik. Úgyhogy ezért van az, hogy ezek a szavak, amiket így átveszünk, ilyen szakszavak, azok lényegében kiegészítik az ő már alapvető tudását, úgyhogy az úgy néz ki, úgy fordításnál, szövegfordításnál, azért valamit-valamit tudnak. Vagy hát tagadják, így próbálják cáfolni, hogy ők nem tudnak semmit, azért valamit tudnak.” (KMF_tört.term.)

A diákok alacsony nyelvtudása egyrészt azt jelzi, hogy hiába szükséges a magas szintű államnyelvi szaknyelvi kompetencia eléréséhez egyes tárgyak ukrán nyelven való oktatása, a diákok nyelvismerete ezt nem teszi lehetővé (nem rendelkeznek ezen a nyelven kognitív tanulási készségekkel – CALP). Másrészt viszont, ha a magyar nyelven oktató felsőoktatási intézmény részt kíván venni a magyar közösség társadalmi céljai közül a többnyelvűség kialakításában, akkor nem engedheti, hogy a magyar diák ugyanolyan rossz ukrán nyelvtudással hagyja el az egyetemet, mint amilyenrel érkezett. Ennek elérése nyelvi tervezési lépéseket (nyelvoktatási és tannyelvi stratégiát) követel meg az intézmény részéről.

Érdekes megvizsgálnunk, hogy a KMF milyen elvek mentén, illetve milyen módszerek alkalmazásával próbálja meg a helyzetet kezelni, az intézményben eltöltött 4-5 év alatt nyelviükben is javítani a diplomások elhelyezkedési esélyeit. A továbbiakban a nyelvoktatás és a tannyelv-választás kérdéseire, illetve az azokat befolyásoló tényezőkre fókuszálunk elsősorban.

A KMF elnöke az intézmény tannyelv-politikájának alapjául a diákok hozott nyelvtudását veszi, mely alapján két periódust lehet elkülöníteni, a választóévet pedig 2008,

az emeltszintű érettségi bevezetésének éve jelenti. Kezdetben egy a 4. évfolyamon bevezetett belső nyelvvizsgával (és azt megelőző nyelvi kurzusokkal) próbálták segíteni a diákokat az ukrán nyelv elsajátításában.¹⁰⁸

„Bevezettük azt a kérdést, hogy a negyedik évfolyamon tegyenek le egy általános középfokú ukrán beszéd nyelvvizsgát. (...) Fontos még, hogy ezt nem az ukrán állam tette kötelezővé, hanem mi a magunk számára, hogy ezzel is ösztönözzük a diákokat az ukrán nyelv tanulására. Ha nem írunk elő belőle vizsgát, akkor a diák nem fog ezzel foglalkozni.” (KMF_elnök)

Az első kötelező emelt szintű érettségi után 2008-ban, bár ugyanúgy gyenge nyelvtudású diákok érkeztek a felsőoktatásba, de picit módosult a koncepció, nagyobb hangsúlyt kapott az ukrán szakmai nyelv oktatása, a kommunikációs alapokra összpontosító nyelvoktatás ideje lerövidült egy évre.¹⁰⁹

„Letették az emeltszintű érettségit (...), de ettől még az ukrán nyelvet nem tudják. Ha a realitásokból indulunk ki, akkor a realitásokra reális válaszokat kell adni. Ilyen reális válasz volt az, amit 2008-ban fogadunk el, ez az ukrán nyelv következő 4 évre vonatkozó koncepciója, már a most bekerült elsőökre vonatkozik. Ez a koncepció arról szól, hogy ők még az első évfolyamon nem tanulnak semmit ukránul, második évfolyamon tanulnak egy olyan ukrán nyelvet, amit az ukrán szakos nyelvtanárok tanítanak, és a korábbi veszprémi minta alapján egy emeltszintű, de inkább középszintű ukrán nyelvtudásra készít fel őket. Lényege az, hogy tartalmában egy év alatt el kell sajátítaniuk azt, amit a korábbi koncepció alapján negyedik év végére kellett leadniuk. A nyelvtanár, az ukrán nyelvtanár felkészíti a diákot arra, hogy az eddig, a középiskolában, az általános és elemi iskolában szerzett ukrán tudását, egyrészt felfrissíti, másrészt rendszerezi, hogy most már egyetemistaként tudatosan tudja azt a diák, hogy mit, miért és hogyan kell mondani. Nemcsak a szabályok álljanak a fejében, hanem felnőtt emberként összeálljon. Évvégén tesznek ebből egy nyelvvizsgát.” (KMF_elnök)

Mindez szaknyelvi kurzusokkal egészül ki:

„A nyelvvizsga után viszont szaknyelvi kurzusok jönnek. A szaknyelvi kurzusok pedig azt fogják szolgálni már a harmadik, negyedik évfolyamon, hogy az általános és középiskolai szaktárgyakat sajátítsák el, illetve ismerjék meg a terminológiáját ukrán nyelven. Ezeket a kurzusokat már nem ukrán nyelvészek tanítják, hanem az adott tanszéken olyan tanárok, akik ukránul is tanítanak. (...) Ez a kurzus ösztönzőleg azt szolgálná, hogy ukrán nyelven az ukrán szaktárgyi terminológiát elsajátítsák, valamint rákényszerülnek arra, hogy olvassanak ukrán nyelvű szakirodalmat.” (KMF_elnök)

A főiskola képviseletében megkérdezett diák a nyelvoktatás kapcsán szintén megemlítette a kötelező ukrán nyelvoktatást, illetve az idegen nyelvoktatás intézményes és

¹⁰⁸ A beregszászi főiskola már a 2008-as miniszteri rendelet megjelenése előtt szembesült a nyelvi kihívásokkal, és ennek megfelelően rendelkezett egy többé-kevésbé koherensnek tekinthető olyan koncepcióval, amellyel megpróbálta kezelni a helyzetet. Erről lásd: Beregszászi (2005).

¹⁰⁹ 1/09-10. számú RENDELET az Ukrán szakmai nyelv című államvizsga bevezetése kapcsán szükséges teendőkről a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán.

fakultatív formáit is. Pozitívumként említette, hogy az ukrán nyelvet nem anyanyelvként, hanem hatékonyabb módszertannal oktatták a főiskolán. Kitért arra is, hogy a fakultatív nyelvtanfolyamok, bár jó lehetőségek voltak, de a diákok önkéntes nyelvtanulása nem volt igazán jellemző.

„A hallgatóknak esetleg annyi lehetőségük van, hogy dönthetnek: angol vagy német nyelvet szeretnének tanulni. Az ukrán nyelv mindenki számára kötelező. Az óraháló úgy épül fel, hogy tanulmányai során minden szakon a hallgatóknak legalább 2 szemeszteren keresztül (kivéve nyelvészek) kell tanulniuk nyelvtant, s további 2 szemeszteren keresztül szakmai nyelvtant, az adott szakjának megfelelően, hogy elsajátíthassa a szükséges terminológusokat (...) ukrán nyelvből.” (KMF_hök)

„Külön kiemelném, hogy az ukrán nyelvet nem anyanyelvként kezelték, ezzel mérhetően nagyobb volt a hatékonysága az oktatásnak. (...) A kötelező oktatási anyag mellett kitértek a beszélt mindennapos kommunikációban használt élőnyelvoktatásra is, hasonló struktúrában az angolhoz, itt is közéleti témák, szituációk voltak, amit meg kellett tanulni és a gyakorlatban teszteltük azt.” (KMF_hök)

„A: Emellett lehetőség nyílt a hallgatóság számára ingyenes felkészítő tanfolyamokhoz csatlakozni, ahol együtt tanulhatnak az érettségire készülő diákokkal. Mindenki saját tudásszintjének megfelelően tudott belépni a nyelvtanulás rendszerébe, párhuzamosan működik kezdő és haladó csoport.

K: Mennyire volt jellemző, hogy a diákok csatlakoztak ezekhez a tanfolyamokhoz? Te például részt vettél ilyen tanfolyamon? Ingyenesek voltak ezek a tanfolyamok?

A: A lehetőség adott volt. Én nem vettem részt rajta, egyéb elfoglaltságaim miatt (HÖK, stb.)... Általában nem volt jellemző a hallgatókra, hogy élnek a lehetőséggel, mely ráadásul ingyenes volt.” (KMF_hök)

A szaknyelvoktatásban résztvevő tanárokkal készített beszélgetésekből az is kiderült, hogy bár a főiskolai koncepció része a szaknyelvoktatás, annak módszertani keretei nincsenek tisztázva: így például, míg a földrajz szakterminológiát oktató tanár az ukrán nyelvű iskolai tanterv elemzésével, fordításával, az ukrán és magyar tankönyvek összehasonlításával foglalkozik ezeken az órákon, addig a történelem szakosok órai foglalkozása abból áll, hogy kisszótárt készítenek a tanult történelmi periódusok szakszókincseiből. Illetve olyan is előfordul, hogy egyes kétnyelvű tanárok „önszorgalomból” is megadják az adott szakkifejezések ukrán nevét az órai oktatás közben.

„Én például, mikor tanítok a főiskolán ő magyarul, de minden kifejezéseket én ugyanúgy ukránul adom, és a táblán ez ukrán nyelven megjelenik, hogy ők pontosan lássák úgy, hogy a hallgatók ezért külön köszönetet is fejeznek ki, hogy én ugyanazt megadom nekik ukránul is, hogy ők ezt tudják, hogy ha mesterképzésben ugye már az a feltétele ugye, hogy tovább menjenek mesterképzésre, és akkor tudják ezt mindenütt alkalmazni. Úgyhogy én a felsőoktatásban abban vagyok, hogy ugyan úgy, mint a magyar nyelvet, ugyanúgy tudják az ukrán nyelvet is, ebben nekünk kell segíteni.”(UNE_KMF_tanár)

A szaknyelvet oktató tanároktól azt is megtudtam, hogy a gyakorlat alapján a koncepció tovább formálódik. A szaknyelvoktatásra több időt szánnak, s komolyabb számonkérést terveznek.

„Most fél éves tárgyként megy ez a tantárgy, viszonylag zsúfoltan és tömören megy ez az oktatása. Igyekszünk nagyléptekbe átrohanni, és a főbb kifejezéseket, amik előfordulnak, tehát a legtöbb, vagyis 5-9 osztályig, azokat átvesszük úgy mértant, mint algebrával kapcsolatos kifejezéseket. De a főiskola most változtatott ezen az elképzelésen. Látja, hogy ez az ukrán nyelv egyre szükségesebb lesz, és a diákok sincsenek annyira birtokában, ezért most áttérünk majd a következő években, lassan fokozatosan kerül bevezetésre, hogy ez 3 féléves tárgy legyen.” (KMF_mat.term)

„Úgy képzeljük el, hogy még vizsgát is fogunk tétetni a diákokkal. Ezáltal megpróbáljuk őket komolyan, felkészülni hozzá, nagyobb anyagot átvenni, hátha akkor valamit elérünk vele.” (KMF_földr.term.)

A KMF nyelvi viszonyait ugyanakkor nem csak a nyelv és szaknyelvoktatás, hanem a tannyelvi arányok módosulása is jellemzi. Mindezt a diákok hozott nyelvtudása mellett más külső tényezők is indokolták, főleg az intézmény akkreditációs elvárásai. A magyarul oktató, magyarországi PhD fokozatokkal rendelkező tanárok tudományos fokozatát ugyanis az ukrán állam nem hajlandó elismerni, a fokozatok honosítása pedig drága, hosszadalmas. Emiatt az akkreditációhoz szükséges statisztikai mutatókból kieső magyarországi tudományos fokozattal rendelkező oktatókat helyettesíteni kellett ukrainai tudományos fokozattal rendelkező tanárokkal, akik többsége azonban nem beszél magyarul.

„Nos, ezen a téren is történtek változások, nem azért, mert mi ezt teljes mértékben preferálni akarjuk, de vannak szűk tudományterületek, szaktudományterületek, ahol ugye a felsőoktatásban előírás az, hogy megfelelő fokozattal rendelkező tanárok tanítsák. Ha egy szűk szakkurzusra nincsen megfelelő fokozattal rendelkező tanár, akkor mi a környező egyetemekről, Lembergből és Ungvárról szoktunk felkérni az előadókat, s ezek az előadók nem tudnak magyarul. Főleg az ötödik évfolyamon (MA szinten) fordul elő, ahol már egyetemi szintű, specialist diplomát adunk ki, oda kérjük fel az embereket.” (KMF_elnök)

Az intézmény vezetője elmondta, hogy a kényszerhelyzetben úgy próbálnak a diákoknak segíteni, hogy egy magyar anyanyelvű tanárt rendelnek az ukrán professzorok mellé, akikkel van lehetőség anyanyelven konzultálni. Hiszen a diákok nyelvtudásából fakadó problémák az intézményben alkalmazott tannyelvpolitikai elvek gyakorlatba ültetését megnehezítik. A KMF hallgatói esetében többnyire csak egyfajta kommunikációs alapszókincsről beszélhetünk (BICS), semmiképpen sem a tanuláshoz, munkavégzéshez

szükséges kognitív nyelvi kompetenciáról (CALP), így az államnyelv tannyelvként való alkalmazásánál még egy tanárnak jelen kell lennie, hogy a megértést biztosítsa.¹¹⁰

„Úgy szoktuk megoldani a kérdést, hogy haszna is legyen, hogy az előadásokat tartják a professzorok, viszont melléjük olyan, szemináriumot vezető tanárt adunk, aki a professzor mellett az órán jelen van, és az előadás után, a szemináriumi foglalkozásokon megbeszélhetik magyarul is, abban az esetben, ha nem értették. A diákoknak pedig ebből a szempontból pozitív cél az lehetne, hogy ők az ukrán terminológiához hozzászoknak, az ukrán szakirodalmat rákényszerülnek olvasni, és miután a vizsgát ketten fogadják, ezért ukránul is kénytelenek lesznek elmondani röviden a gondolataikat. Ezt a folyamatot segítjük úgy, hogy ne legyen drasztikus sokk, mint mondjuk az Ungvári Egyetemen, ahol a szemináriumban sincs feltenni kinek kérdést abban, hogy esetleg mit értettek ez alatt, mert nem ért, vagy fogalmat nem ért. Itt pedig van valaki, aki mellette segíti.” (KMF_elnök)

Az oktatók arról is beszámoltak, hogy a hallgatók nyelvi gátjai megakadályozzák az igazán hatékony terminológiai gyakorlatokat a szaknyelvi kurzusok alkalmával is. Illetve a differenciálatlan megoldások hiányában a gyengébb tanulók visszahúzzhatják a már haladó szinten társalgókat.

„K: Magyarról is fordítotok többségi nyelvre?

A: Hát, akinek jobb egy kicsit, ugye az ukrán nyelvérzéke, meg már úgy jön ide, hogy eleve valami ukrán szót hallott, ez ilyen 1-2 ember van évfolyamonként. Azoknak megy, de a többségnek még az elementáris dolgokkal is problémái vannak.” (KMF_mat.term)

„Világos, hogy közbe beszélgetünk, próbálom kijavítani a kiejtésüket, próbálom fejleszteni a beszédképességüket, mert általában sokan azért nem beszélnek mondjuk ukránul, mert nem gyakorolják, és ezáltal ő nem mernek megszólalni se, és így próbáljuk eztet, hátha megszólalnak, próbálnak olvasni ukránul, hátha akkor egy kicsit elérjük azt, hogy megszólalnak egyáltalán.” (KMF_fldr.term.)

„Az a gond inkább vele, akik tudnak ukránul és illetve ukrán iskolába, azoknak kicsit unalmas az óra, tehát nem tudom, mert nem egy: aki meg még életében nem hallott ukrán szót, most ismerkedik vele, azt jobban leköti, de aki ismeri, annak annyira nem, nem lehet. Nehéz megoldani azt, hogy mindenkinek. Minden, mindenki ugyanazt tanulja.” (KMF_mat.term.)

A főiskola tannyelvi arányainak alakulására egy másik tényező, nevezetesen az ukrán anyanyelvű diákok megjelenése a főiskolán, szintén nagy hatást gyakorol. A diákok a tandíjmentes oktatás miatt választják az intézmény főleg nyelvi szakjait, de a magyar tannyelvű órák ezeken a kifejezetten nyelvi szakokon is elkerülhetetlenek.

¹¹⁰ Hasonló esetről számolt be a KMF egyik tanára a másik munkahelyével, a Munkácsi Művészeti Főiskolával kapcsolatosan: „Magyar nyelvű konzultációnak hívjuk, de nem írjuk a programba, hogy magyar nyelvű konzultáció, de a magyar diákokkal rendszeresen, s főleg magyarul konzultálunk. De hát most már a többsége, aki már negyedikes, ott már ukrán nyelven kommunikálunk velük, mert muszáj nekik védeni a diplomát, és ez ukrán nyelven történik. Nálunk ez úgy történik, hogy magyarul konzultálok, s aztán ukránul is nekik megmagyarázom kb. az abban a terminológiában, hogy hogy kell csinálni. Viszont az órákon csak ukránul tanulnak, viszont a konzultációkon, amit nem értenek, azzal hozzám fordulnak. Én én konkrétan megmagyarázom.” (KMF_tanár)

„Az egy másik kérdés, hogy ennek most milyen lesz a tannyelve, milyen arányban lesz majd magyar meg ukrán, valószínűleg ha csökken is egy határ alá csökken a magyarul érettségizők aránya, akkor egyre inkább fel fog erősödni egy bizonyos része máshogy menjen. Persze ez attól is függ...

K: De már van kezdeményezés?

A: Van, van kezdemény rá. Néhány tárgyat mi is tanítottunk. Bevezettük az ukrán szaknyelvet, vannak olyan magyar gyerekek, akik ukrán iskolában érettségiztek, azok azt kérik, hogyha lehet, akkor ők ukránul vizsgázzanak bizonyos tárgyakból, ezt látom.

K: Olyan van, hogy aki ukrán?

A: Olyan is van. Van egy leMBERGI jányunk, egy huszti jányunk, egy rahói jányunk, van 5-6, akik angol-ukrán szakra jelentkeztek, de miután ugye nem zárhatom ki őket, ezért ők magyar kurzuson vesznek részt, mondjuk, hogy mi magyarul tatjuk az előadást, de neked jogod van ukránul is beszélni. De miután ugye ez a legolcsóbb képzési forma Ukrajnában, ezért sokan így választanak és így adnak lehetőséget.” (KMF_elnök)

Az intézmény tágan értelmezett nyelvi tájképét is bevontuk vizsgálódásunkba (lásd a CD mellékleten a teljes képanyagot), hiszen ez is sokat elárul az intézményi nyelvi gyakorlatokról, a többnyelvűségről alkotott véleményekről.

A KMF estében minden intézményi információs tábla (a szervezeti egységek, tanszékek, termek nevei) két nyelven (magyarul és ukránul) vannak kiírva. A KMF hivatalos pecsétje is ukrán–magyar kétnyelvű. Az olyan nyomtatványok, mint a diákok lecke könyve, olvasójegye, a vizsgaprogramok, vizsgatételek, és vizsgalapok is két nyelven készülnek, azaz egy nyomtatványon belül, soronként egymás mellett kapnak helyet az ukrán és magyar megfelelők. A nyelvhasználók dönthetik el, hogy a két nyelv közül melyiket választják a nyomtatvány kitöltésére. A tanárok részéről a vizsgalapon, vagy az indexben történő bejegyzések általában azon a nyelven történnek, amelyen az adott tantárgy oktatása folyt. A diákok tájékoztatása a hirdetőtáblán általában magyar nyelven történik, az órarend is magyar nyelvű, kivételt csak az ukrán szakosok képeznek.

A KMF felvételi felhívása magyarul és ukránul is megjelenik. Ez egyfajta nyitásként értelmezhető a többségi nyelvű diákok irányába is. A felvételi kérvény esetében a kijevei minisztérium által megszabott formátum a mérvadó, és ez ukrán egynyelvű. Ugyanakkor az intézményben létezik egy ugyanilyen magyar nyelvű irat is, amit minden olyan jelentkező kitölthet, aki nem elektronikusan (azaz nem a központilag üzemeltetett internetes portálon) jelentkezik.

A KMF esetében a diploma nyelvét is megvizsgáltuk. Bár az intézmény államilag elismert diplomákat ad végzőseinek, amelyeket az ukrán állam központilag ad ki ukrán nyelven, de az itt végzett diákok ehhez kapnak egy belső magyar nyelvű oklevelet is, ami bár nem hivatalos irat, de tartalmában megegyezik az ukrán nyelvű dokumentummal, és szimbolikus jelentősége van.

Az intézményben a nyelvi szakokon a tanult nyelven kell elkészíteni a szakdolgozatokat. A többi szakon magyar nyelven van erre lehetőség, de ebben az esetben is szükséges, hogy angol és ukrán nyelvű összefoglaló készüljön a munka mellé. A diplomamunkák címlapja is kétnyelvű. Ebben az esetben az első oldal ukrán nyelvű, a második magyar.

„Angol szakon követelmény, ami kimondottan angol szak, ott követelmény, hogy angolul kell megírni a diplomamunkát, évfolyammunkát. (...) Az ukrán szakon ukránul kell írni, de tanítói és óvoda-pedagógiai szakon, ha valaki az ukrán nyelv oktatásának módszertanáról ír, azt is ukrán nyelven kell megírnia. A többi helyeken mi elfogadjuk a magyar diplomamunkákat is, igaz, hogy minden magyar nyelvű diplomamunka mellé ukrán nyelvű összefoglaló tanulmányt kell írni 5-7 oldalban, és egy egyoldalas angol vagy más idegen nyelvű rezumét is. Mindenütt törekszünk arra, hogy dolgozzanak azon, hogy a többnyelvűséget fejlesszék maguknál.” (KMF_elnök)

Az intézmény honlapján az ukrán-magyar kétnyelvűséget az angol nyelv is kiegészíti, így szinte bármilyen érdeklődő találhat a maga számára releváns információkat a honlapon.

4.1.2.2. Az Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán-Természettudományi Kara

Az Ungvári Nemzeti Egyetemen (UNE) már a magyar kar megnyitása előtt is sok magyar diák tanult tovább. Egyik interjúalanyom, aki sok éve az intézmény oktatója, elmondta, hogy a magyar környezetből, magyar középiskola után bekerülő diákoknak mindig is voltak nehézségei az államnyelvvél, egyfajta felzárkózási időre volt szükségük. A magyar iskola után az egyetemre bekerülő diákok nyelvtudása azonban ma sem mutat jobb képet. Két oktató is úgy vélte, hogy nagyon alacsony államnyelvtudással kezdik meg egyetemi tanulmányaikat a magyar diákok.

„Mindig találkoztam ezzel a dologgal, mert a diákok magyar iskolából jöttek, és mindig kellett segíteni nekik (...), hát természetes első, második, harmadik éven nehéz volt, aztán negyedikre már ők felzárkóztak és jó eredményeket mutattak.” (UNE_KMF tanár)

„K: És általában a diákok milyen ukrán nyelvtudással jönnek ide az egyetemre, akik magyar csoportba iratkoznak, milyen az ukrán nyelvtudásuk?

A: Én nem tudom, mer én hát, ezek gyengék, mert a faluból jönnek, gyengék sajnos.” (UNE_tanár)

„Úgyhogy sok óra van iskolában és többen jönnek ötössel, de egy szót se tudnak beszélni. Ez a tragédia. (...) Ez a legnagyobb probléma, tragédia, hogy miért nem tudnak az ukránt.” (UNE_dékán).

Egy diák szerint a nyelvtudás hiányában sok tehetséges fiatal nem tud kibontakozni, tanulmányi eredményeiket nagyban befolyásolja a tannyelv.

„Az ukrán nyelvtudás az Ungváron tanulóknak, és a Beregszászban tanulók között iszonyatosan alacsony. És az alacsony szint azért nagymértékben befolyásolja a tanulmányi eredményeket is. Tehát az ukrán nyelvű tantárgyaknál azért meglátszott, hogy mondjuk, hogyha lenne is kapacitás az adott tantárgy elsajátítására, a nyelv miatt azért az problémát jelentett. Lehettek azok zárthelyi dolgozatok megírása, szóbeli vizsga, vagy bármi, azért ez nehéz dolog.” (UNE_KMDFKSZ)

Az intézmény részéről a problémák felsorolásán és a középiskolai oktatás hibáztatásán kívül konkrét válasz vagy megoldás nem jelenik meg. Illetve, ha meg is jelenik, mindez csak ötletszerű és nem egy jelenleg is érvényben lévő gyakorlathoz kötődik. Ilyen ötletszerű javaslatot láthatunk a következő idézetben is a középiskolai ukránnyelv-oktatás jelenlegi helyzetének megváltoztatására.

„Ami illeti az egyetemet, teljesen másképpen kell oktatni, mi már egyszer üléseztünk egyet, most is lesz nekünk április 10-én az ukrán tanszék és a magyar tanszék összeül, és akkor megmondunk, hogy mit kellene tenni. Mit kellene tenni már most az egyetemen. De attól, hogy a magyarok már gyerekkortól, már iskolában is tudjanak magyarul, ukránul, akkor ez másképpen teljesen kell tenni. Azt kell úgy tenni, hogy már bölcsődében, mikor kezd beszélni a gyerek, már beszélnek vele ukránul is, magyarul is. Például, délig egy ukrán beszél velük, délután egy magyar. Ezt már kidolgozni a módszert meg mindent, (...) ugyanúgy folytatni óvodába, s akkor eljön iskolába, s ő már sokat tud. Már szégyellni fog a tanár, hogy a diák, a gyerekek többet tudnak, mint ők. Mert itt is vannak olyan tanárok, hogy nem tudnak ukránul.” (UNE_dékán)

Az ungvári egyetem diákképviselőjétől azonban megtudtuk, hogy szervezetük (a KMDFKSZ) megpróbált fakultatív foglalkozások keretében segíteni a diákok nyelvtudásának fejlesztésében. Ezeket a magyarországi támogatásokból fedezett nyelvtanfolyamokat idősebb évfolyamokon tanuló magyar anyanyelvű, de ukránul jól beszélő hallgatók tartották. Tartalmukban egyfajta kommunikációs túlélő csomagot próbáltak közvetíteni, olyan témákat vettek át és gyakoroltak, amelyekkel nap, mint nap találkozhatnak a hallgatók.

„Úgy gondoltuk, hogy egy kötetlenebb, nem erőszakolt és úgymond nyelvtani szabályokon alapuló nyelvi kurzust talán jobb kedvet adna az ukrán nyelvhez a diákoknak, mert ugye mi annak idején felvetettünk néhány hasonló dolgokat, hogy az ukrán nyelvet a magyar nyelvű diákok számára nem államnyelvként, hanem idegen nyelvként kell oktatni. Ez már lerágott csont, erről már mindenki beszélt, mi is, de hát ugye ez egy költségeket igényel, ezzel nem akar senki se foglalkozni, jól van ez így, ahogy van. (...) Évfolyamtársak, idősebb diákok tartották, és (...) tematikus beszélgetésekre kell gondolni. Tehát volt egy adott témakör, most hogy levegőbe ne beszéljek, például úton, vagy vasútállomáson, vagy orvosnál.” (UNE_KMDFKSZ)

Konkrét nyelvoktatási módszerekről, formákról az intézmény tekintetében nem esett szó. Az egyetemi évek alatt a hallgatók ukrán nyelvtudásának fejlesztéséhez jó esetben az járulhat hozzá, hogy az intézményben a magyar nyelvű oktatói kapacitás alacsony volta miatt a diákok tanulmányaik első percétől fogva részt vesznek ukrán tannyelvű órákon is.

Ami az intézményen belül a tannyelvi arányokat illeti, a magyar nyelv és irodalom szakon körülbelül 10-15%-a a tantárgyaknak az, ami nem magyar nyelven folyik. A másik három szakon egyelőre a magyarul oktatott tárgyak száma alacsonyabb. A dékán elmondása szerint azon dolgoznak, hogy ezeken a szakokon is növekedjen a magyar tannyelvű órák száma, illetve terminológiaoktatást is szeretnének bevezetni.

„Matematika például, úgy van, matematika [szakon] csak ezek a társadalmi diszciplínák mennek ukránul, de történelmen, van Szovjetunió történelme, ott Oroszország történelme, Ukrajna történelme, és ez mind megy ukránul. Csak most akarunk bevezetni, hogy legyen magyar történelem is végig, mert van csak a harmadik évfolyamon. Van 18 óra összesen, egy speckollégium, az nagyon kevés. Úgyhogy ezzel most dolgozok, hogy legyen több magyar történelem. Most is ez fog változni, mert mi is akarunk ott bevezetni különböző, olyan helyesírás, magyar dolgokat, helyesírást, utána a terminológiát akarunk megismertetni velük. Történelem terminológiát. Ugyanúgy matematikát, fizikát és úgy tovább.” (UNE_dékán)

A magyar történelem és Európa integrációs szak külön is érdekes, hiszen itt a magyar kar létrehozása előtt a diákok csak a Magyarország története című tárgyat tanulták magyarul. Az egyik magyarul oktató tanár emellett az ukránul tartott előadások közben is ismertetett néhány magyar szakkifejezést, illetve lehetőséget adott a diákok számára, hogy magyar nyelven vizsgázhassanak.

„Hát úgy tanulnak, semmi probléma nincs. Például én előadásokat tartok, az újkori történelem (...), a magyar csoportnak tartottam ukránul. Semmi probléma. Feleltek magyarul a vizsgán. De van ez ilyen Magyarország története szeminár, ott magyarul megyen.” (UNE_tanár)

„A: Olvasom az ukránt magyarul is nekik.

K: Akkor egy órán belül két nyelven ugyanazt?

A: Igen. Felteszem a kérdést, milyen társadalom volt a középkori társadalom? Mondom sztánove osznovne oriticski, és mondom, hogy lesz magyarul? Nem tudják. (...) Rendi társadalom magyarul, mondom, sztánove, rendi társadalom, rendi országgyűlés volt a középkorban.

K: Akkor használja mind a két nyelvet?

A: Használok. Tehát a magyart. Persze, hogy használom a magyart, eleve magyar könyvekből készülnék. A helyesírás nehezen megy, de írok.” (UNE_tanár)

Egy történelem szakos hallgató így értékelte az intézményben eltöltött éveket a tannyelvek használata szempontjából:

„Még amikor elsősök voltunk, akkor a tantárgyaink jelentős része ugye az magyar nyelven folyt, kivétel volt az ukrán történelem. Az ukrán történelem, az, nyilván az előadások, azok ukrán nyelven folytak, viszont a szemináriumok, azokat magyarul tartották. Voltak olyan tantárgyaink, amik nagyon hasznosak voltak, mondjuk például Oroszország története. Ott a tanár, aki tartotta, az beszélt magyarul, jól beszélt magyarul, de ugye ő anyanyelvi szinten ukrán volt. És úgy volt megoldva a dolog, hogy nekünk, tehát az előadásnak a jegyzet részét ukránul mondták tollba. Utána pedig ennek a magyarázata az magyarul folyt, és minden előadás elején volt egy-egy ilyen kis, úgynevezett szakszótár, tehát azokat a kifejezéseket, amelyek kulcsfontosságúak, mint például hűbérbirtokok, meg hasonlóak, azokat ukránul, magyarul azokat tollba mondták a jegyzetfüzeteinkbe, ami szerintem a szakszókincset, azt javította. Nem azt, hogy javította, hanem megalapozta.(...) összehasonlítva mondjuk az ukrán szakosokkal, akiknek egy gyorsbeszédű előadásuk volt, a mieink, a mi csoportunk sokkal jobban sajátította el a dolgokat, mert anyanyelvén megkapta a magyarázatot, és tehát az ukrán szaknyelven elsajátította a szakkifejezéseket, és tudta gyakorolni. Tehát már ukránul, magyarul mentek, ugye ez nem fékezte a haladást. Lehet, hogy lassabb volt, de hatékonyságát tekintve abszolút megfelelő volt.” (UNE_KMDFKSZ)

„A: Ami teljesen ukránul ment, az ilyen semmilyen tantárgyak, mint a munkavédelem, egészségvédelem, polgárvédelem, ekológia [ökológia].

K: Százalékarányban hogy érzed? Vagy tudnál egy ilyen becslést?

A: Durva 35-40, ami ukrán volt. (...) Voltak olyan tantárgyaink, amelyek teljesen ukránul mentek, de azok, nem mondom, hogy lojálisak lettek, hanem csak toleránsak voltak azok a tanárok, mert ők kaptak állást a tanszéken, és az ő óráik azok tényleg ilyen nagy lojalításban mentek. Tehát lassan folyt az anyag átadása, amiért azért hálásak vagyunk, mert sokaknak ez segített. Tehát így sokkal jobban jártunk, azzal, hogy volt egy külön tanár, aki a magyar ajkú diákok tempójában tartott előadást, mint hogyha átmentünk volna a közös előadásokra az ukránokhoz, mert ott szerintem ott sokkal többen megbuktak volna.” (UNE_KMDFKSZ)

Ahogy ez utóbbi tanárnál sem beszélhetünk teljes kétnyelvű kompetenciáról, más oktatóknak is problémájuk van a magyar nyelvvel, emiatt az egyetemen belül a tannyelvi arányokat befolyásoló legfontosabb tényezőnek az oktatók nyelvtudása tűnik.

„K: Hogyan dől ez az, hogy ez bizonyos szakon mit fognak magyarul tanítani? Hány tantárgyat?

A: Ezt nagyon egyszerű eldönteni. Ez attól függ, hogy az adott tanterv, ami össze van állítva, az adott tantervhez hány tanár van, aki beszél magyarul. Ha nincs magyar ajkú tanár, akkor vagy keresnek valahonnan, akit szerződtenek, ha nincs, akkor együtt hallgatják az ukrán diákokkal.” (UNE_KMDFKSZ)

A diákok nyelvi tudatosságára is találunk példát ebben az intézményben, hiszen például volt olyan hallgatói kezdeményezés, amelynek eredményeként javultak, méltányosabbak lettek a tannyelvi viszonyok. Ugyanakkor diák adatközlőm kifejezetten jónak tartotta a kéttannyelvű gyakorlatot, és nem tartaná kíváncsnak, ha tovább változna az arány, legalábbis az ukrán nyelv elsajátítása szempontjából ez nem biztosítana támogató környezetet.

„Ugye ami a nagyobb nehézségeket jelentette, az általános tantárgyak. Mint például a pszichológia, pedagógia, jog, polgárvédelem, tehát ezek ugye az ukrán csoportokkal együtt, tehát ezek a karra, egész évfolyamra vonatkoztak. Ezeket mi együtt hallgattuk az ukrán hallgatókkal, míg a gyakorlati foglalkozások külön voltak, de nem mindig volt magyar tanár. Tehát második évfolyamon, mi erre felhívtuk a figyelmet, mert megkértük a módszerészeket, akik a dékáni hivatalban dolgoztak, hogy amennyiben van arra lehetőség, mert a tanárok, különböző tanárok jöttek, hogy ha az adott tanszéken van magyarul beszélő vagy magyarul értő tanár, akkor inkább azt küldjék hozzánk. Már a mi évfolyamunkon mondjuk ez nem történt meg, de a minket követőkön már igen. Úgyhogy szerintem ez jó volt, mert meg tudták hallgatni az előadást ukránul, a gyakorlati részét pedig el tudták mondani magyarul. Ez így működött, és szerintem jó is volt. Na most a magyar tanszék, vagyis magyar karral annyiban változott ez az egész, hogy most keresik azokat a magyar ajkú tanárokat, akik az adott tantárgyat is magyarul tudják előadni. Így ugye szűkül, gondolom, az ukrán nyelvvel való érintkezés.” (UNE_KMDFKSZ)

A tanárok nyelvtudása mellett van egyfajta posztszovjet attitűd is az intézményben dolgozók körében. Például, mivel nincs hivatalosan szabályozva, hogy mit milyen nyelven taníthatnak, milyen nyelveken van joga a diáknak tudásáról számot adni, sokszor a tanár bátorságán múlik, hogy megengedi-e a magyar nyelvű vizsgáztatást, avagy sem.

„De nem olyan könnyen, mert mindenki még fél, félnek tőle. Én mondtam most, hogy legyen magyarul, a bachalaurusoknál már legyen magyarul a vizsga. Hát az is félnek mindenki, hogy hogy magyarul? Mondom, hogy úgy. Én nem tudom, hogy van-e olyan buta a világon, hogy nem engedné anyanyelvén vizsgázni valakinek, az butaság. Ilyen nincs. Az még az emberek tartanak, ilyen politikai helyzet is olyan van, hogy nem akar senki belemászni valamibe.” (UNE_dékán)

Az intézményen belüli nyelvtanítási és tannyelvpolitikai elvek mellett az ungvári egyetem magyar karának dékánja az oktatás utáni környezet hatásairól is beszélt, illetve azt javasolta, hogy a kollégium elhelyezéssel is lehet segíteni az államnyelv elsajátítását támogató környezet kialakítását.

„Én most is azon a véleményen vagyok, hogy anyanyelven legjobban lehet elsajátítani mindent (...), de párhuzamosan persze, igyekeztünk, hogy a diákok elsajátítsák az ukrán nyelvet is. Én voltam akkor kilenc évig dékán, s akkor azt csináltam, hogy a diákjainkat, a magyar szakosokat, nálunk vannak olyan párhuzamos szobák, egy szobában voltak ukránok, a másokban magyarok.” (UNE_dékán)

Jelenleg azonban az intézmény diákképviselője épp a magyar diákok egyfajta szegregációját tartja problematikusnak. Mióta megalakult a magyar kar, a magyar diákok mind az egyetemen, mind pedig a kollégiumban is egymás társaságát keresik, egy nagyobb, zártabb csoportot alkotnak. Ebben a magyar közösségben élve pedig egyre kevesebbszer kényszerülnek ukrán nyelvű kommunikációra.

„Tehát sokkal jobban beszéltek azok a magyar diákok, tehát magyar ajkú diákok, akik Ungváron tanultak, míg, mielőtt a magyar kar, vagy a magyar tanszékek megjelentek, mint azok, akik később. Mert kialakult ez a közösség a kollégiumokban, meg eleve az egyetemen, hogy nincs ebbe rászorultság, hogy ukrán barátok legyenek. Ukrán előadásokon mindig akad egy-egy magyar, hogy lefordítsa, ami kell, szemináriumok többsége magyarul folyik, ami jó, de szerintem szükséges lenne az államnyelv is. Nem mindenki képes kijönni Magyarországra, meg nem mindenkinek kell.” (UNE_KMDFKSZ)

A tannyelvi modell értékelése a diák képviselő szempontjából nagyon pozitív. Adatközlőm úgy érzi, hogy mind az ukrán nyelvtudása, mind pedig a szaknyelv ismerete fejlődött az egyetemi évek alatt.

„Bízom abban, hogy, hogy az a rendszer, ami van, az azért segíteni fogja az ukrán nyelvtanulásokat. És voltak néhányan, akik egy szót nem értettek ukránul, ötödik év végén azért már el tudtak beszélgetni rendesen, tehát nem hibátlanul, folyékonyan, na de ez működött.” (UNE_KMDFKSZ)

„Tehát én örültem neki, hogy volt, mert így mind a két nyelven ismerem a szakkifejezéseket, tehát mind az ukrán, mind a magyar, mind az orosz szaknyelvet ismerem történelem szintjén, meg pedagógia, pszichológia terén is, ami nekem fontos, és örülök neki, hogy ismerem. Tehát, mondjuk, amikor szakszöveget kell lefordítanom ukránról magyarra, vagy fordítva, azért nem okoz gondot, ha belebotlok egy-egy valamilyen módszertani vagy bármilyen kifejezésbe. És ebből, gondolom, többeknek is előnyt kellett volna faragniuk, és volt, aki faragott is. Szerintem jó volt ez így, jó volt ez így, pont a munkaerőpiac miatt, amely csak úgy létezik vagy nem, de mégis ez szükséges dolog lett volna.” (UNE_KMDFKSZ)

Az UNE magyar karának vizuális nyelvhasználatát is megvizsgáltuk. A karról az érdeklődő az egyetem többi karával egyetemben az UNE központi honlapjáról szerezhethet információkat, ott azonban csak angol és ukrán nyelven érhetőek el az ismertetőik. Még a magyar tannyelvű kar esetben sem választható magyar nyelvű lehetőség.

A fizikai térben az UNE központi épületén egynyelvű ukrán felirat hirdeti az intézmény nevét, azonban a magyar nyelvű kar épületszárnyában minden információs tábla kétnyelvű (ukrán-magyar). Megjegyezendő, hogy a korábban ismertetett KMF-es kétnyelvű táblákkal szemben, itt előbb (fölül vagy bal oldalt) található az ukrán név, s azt követi a magyar megfelelő. A fali hirdetések, tájékoztatók és a nyilvános fali órarend is ukrán egynyelvű. A magyar nyelv az informálisabb faliújságok esetén jelenik meg a nyelvi tájképben.

Ami az írásban elkészítendő anyagokat illeti, az UNE magyar karán jelenleg már van lehetőség arra, hogy a BA és MA diploma megszerzéséért magyar nyelven írják meg szakdolgozataikat. Néhány éve azonban a történelem szakon még nem volt MA szint, akkor a diákok a magyar karról átjártak a többségi történelem szakra és ott ukrán nyelven kellett a

munkáikat elkészíteni. A magyar szakos doktori képzésben szintén ukrán nyelven kell az értekezést elkészíteni. Mindkét esetben a magyarul oktató tanárok hiánya áll a háttérben, akik majd a dolgozat védését fogadják. Az ukrán nyelvű tudományos szakszöveg elkészítése problémát okoz a diákoknak. Erről a témavezetők így nyilatkoznak:

„Úgyhogy tulajdonképpen, nekem a legnagyobb probléma, hogy nekem kell tulajdonképpen átírni nekijek, mert sajnos nagyon rosszul tudnak ukránul, nagyon rosszul. Úgyhogy az nagyon sok munka volt vele, no de kellett segíteni, hogy az meglegyen.” (UNE_dékán)

„A tavaly (...) végzett nálam XY, hát magyarul írta a szakdolgozatot, kurzovij, szakdolgozatot, és akkor a diplomamunkát ukránul kellett. Leírta. Az fantasztikus ronda. Egy oldalon 50 hibát találtam. Én azt tudom, hogy milyen nehéz, ha azt magyarul, ukránul leírni, vagy oroszul. Hát én tudom, hogy milyen nehéz, persze, hogy nehéz. De hát ott kell ahhoz mind a két nyelvet perfekt beszélni, meg a szótárat, persze. Úgyhogy ez probléma.” (UNE_tanár)

A hivatalos dokumentáció, melynek része az index, a vizsgalap, vagy a diploma is, csak ukrán nyelvűek.

4.1.2.3. Magyar nyelvű tanítóképzés a Munkácsi Állami Egyetem Humán-Pedagógiai Főiskoláján

A Humán-Pedagógiai Főiskola magyar tanítóképző csoportjába jelentkező magyar hallgatók sem kivételek az államnyelvtudás szempontjából. Mind a tagozatvezető, mind pedig a magyar nyelvű képzésben oktató tanárnő elmondta, hogy bár vannak olyan diákjaik is, akik jól beszélnek az államnyelvet, de a többségre, sajnos, nem ez a jellemző.

„K: Általában a diákok, akik a magyar csoportokba iratkoznak be, milyen szintű ukrán nyelvtudással jönnek?

A: Vannak, amelyek elég jó, ez kb. 20%-a, elég jó ukrán nyelvtudással rendelkeznek. Vagy 30% az úgy na, mondjuk, hogy beszél, és a másik 50% az éppen csak be van írva a jegy. Sajnos ez, ilyen probléma van.” (MÁE_tagozatvezető)

„Vannak kétnyelvű gyerekek, most már vitathatatlan. Itt is vannak, akik anyanyelvi szinten beszélnek az ukránt, mert apuka vagy anyuka ukrán. Na de általában az jellemző, hogy a Szőlősi járásban, a Beregszászi járásban a gyerekek nem tudnak jól ukránul.” (MÁE_tanár)

A szóban forgó főiskola kivételt képez az emeltszintű felvételi eljárás alól. Ebbe az intézménybe általános iskola (9. osztály) után kerülnek a diákok, és bár van ukrán nyelvből felvételi, de azzal sikerül megküzdenniük a diákoknak, annak ellenére, hogy valódi kognitív nyelvtudásuk nekik sincs.

„K: És az önök diákjai átlagban milyen ukrán nyelvtudással érkeznek ide az intézménybe? Mondjuk, a magyar csoportokat kik választják, milyen ukrán nyelvtudású diákok?

A: Hát azt mondhatnám, hogy nagyon szorgalmas, de nagyon szegényes. Tehát egy olyan feltétel az, hogy az ukrán nyelvtanból kell felvételizni, tehát szorgalommal legyűrik azt a nyelvtani anyagot, lehet, hogy még a példamondatot sem értik, amit a szabályhoz megtanulnak, de megtanulják. Általában jellemző a magyar csoportokra, hogy szorgalmasak, viszont a nyelvet nem tudják.” (MÁE_tanár)

Az intézmény a hallgatók hozott nyelvtudását elsősorban nyelvoktatás keretében próbálja meg javítani. A fakultatív oktatás keretében a diákok eltérő nyelvi képességeit próbálják meg kezelni. Ezekre a foglalkozásokra ugyanis csak azok jelentkeznek, akik gyengébb nyelvtudásúak.

„A: Van ukrán nyelv nekik, és irodalom van, azon kívül van nekik még fakultatív foglalkozás ukrán nyelvből.

K: És ezeket ukrán filológusok tanítják?

A: Ukrán filológusok, igen. Próbálunk úgy választani, hogy a filológus ne nagyon tudjon magyarul. Mert akkor jobb mégis, mert ha magyar, akárhogy, ha megkérdez a gyerek valamit, a tanár tudatalattilag már válaszol neki magyarul. És akkor ez nem lesz tiszta ukrán nyelv.” (MÁE_tagozatvezető)

Míg az előző interjúrészletben épp azt nevezte meg a tagozatvezető pozitív módszertani újításnak, hogy magyarul nem beszélő tanár tartja az ukrán órákat, addig az intézmény egyik tanára ezzel ellentmondóan arról beszél, hogy magyarul beszélő tanárnő segít a diákoknak, ami nagyon hatékony a tanulás szempontjából.

„Most már olyan tanárnő van, mert eddig olyan volt, aki nem bírta a magyar nyelvet, tehát nem tudott magyarul, és úgy tanította az ukrán nyelvtant. Most olyan van, aki tudja a magyart, tudja párhuzamosan megnevezni azokat a szófajokat, meg a példákat lefordítani, meg hasonló, és akkor már így könnyebb tanulni.” (MÁE_tanár)

Bár a módszertani utalások egymásnak ellentmondanak, de azt tényként kezelhetjük, hogy van nyelvoktatás az intézményben. A tagozatvezető úgy véli, hallgatóik motiváltak az államnyelv elsajátításában, és többségében szorgalommal állnak hozzá a nyelvtanuláshoz. Az ukrán nyelvtudás fejlődését ezen kívül az is segíti, hogy néhány tárgyat ukrán nyelven tanulnak a hallgatók. Ennek bevezetését azonban nem feltétlenül a diákok kétnyelvűségének kialakítása motiválja, hanem a tanárok nyelvtudása, pontosabban az olyan tanárok hiánya, akik magyar nyelven is képesek a tantárgyat előadni.

„Az összes módszertant, ami az iskolába kell, az magyarul zajlik. Csak a pedagógia nem, de most már azt is, a pszichológiát is már lassan. De vannak olyan tantárgyak, mint mondjuk fizika, kémia, ami az alapvégzettséghez kell, az atesztáthoz [érettségi bizonyítványhoz]. Azokból néhány van, ami ukránul folyik, tehát egyszerűen nincs annyi tanár.” (MÁE_tagozatvezető)

„Tehát azon az évfolyamon van anyanyelv is, a módszertan, amit tanultak eddig a tanítóképzős részben, azok is folytatódnak magyarul. Az újabb tantárgyak, mint a filozófia, meg mit tudom én, földtan, vagy mi, ezek ukránul. Tehát ezeket a nagy létszámú csoportok hallgatják, ott vannak a gyakorlatik. (...) A tanítóképzős részben ott a többségét magyarul tanulják. Tehát óraadó tanárok vannak, így megoldható.(...) Fizikát tanulnak ukránul, az ukránt tanulják ukránul, pedagógiát, de most már az elsősök magyarul tanulják.” (MÁE_tanár)

Amikor arra kérdeztünk rá, hogy milyen okok állnak a tannyelvválasztás mögött, azt a választ kaptuk, hogy a tanárok nyelvtudása és a munkaerő-piaci elvárások jelentik a legfontosabb kiindulási pontot.

„A tanárok nyelvtudásából is kifolyólag, de abból is, hogy mégis a többségük megy magyar iskolába. És ezért a módszertant jobb, ha magyarul olvassák nekik. A kifejezéseket, a szakmai kifejezéseket, magát a módszereket, mint amikor ukránul. Úgy volt döntve, hogy az ilyen alaptantárgyakat lehet, mondjuk ukránul is, hogy fejlődjön végül is az ukrán nyelvtudásuk, de a módszertanok, az ilyen specpredmeti (speciális/szaktantárgyak) az mindent magyarul. (...) Ez már így megy évek során.” (MÁE_tagozatvezető)

„A: A mostani elsősök fognak majd csak pedagógiából magyarul vizsgázni, a mostani negyedikesek államvizsgán ukránul fogják a pedagógiát elmondani.

K: Attól függ, milyen nyelven tanulták?

A: Igen, igen.

K: És minek köszönhető a változás?

A: Mert lett egy pedagógus. Mert eddig szakember nem volt. Mégiscsak tudomány és államvizsgás tantárgy, úgyhogy...” (MÁE_tanár)

A magyar tannyelvű tanítóképzés része egy szakmai gyakorlat, amit a Munkácson található magyar tannyelvű 3. számú iskolában teljesítenek a diákok. A gyakorlat részeként a hallgatóknak egy ukrán nyelvórát is le kell vezetniük. A magyar tannyelvű középiskola diákjai főleg munkácsi gyerekek, akik jól beszélik az államnyelvet, ezért ez a tanóra nagy kihívás a tanítóképzős hallgatók számára. Azok közül, akik sikeresen helytállnak, akár olyan jövődöbeli tanárok is kikerülhetnek, akik tanítói tevékenységük során az ukrán nyelv tantárgyként való oktatását is elvállalják, legalábbis a diplomájuk erre is feljogosítja őket. Mindez annak a veszélyét is hordozhatja, hogy a magyar tannyelvű iskolákban olyan tanárok oktatják majd az államnyelvet, akik nem teljesen felkészültek erre a feladatra, s hosszabb távon újratermelik a gyenge államnyelvtudás problémáját.

„A: Órát adnak gyakorlaton az iskolában. Ukrán órát. Na most ezek az ukrán órák az első alkalmakkor olyanok, mintha az ember egy 40 perces előadást betanul, mert Munkácson elmenni a hármaskolába, magyar iskolába ukrán órát tanítani azt jelenti, hogy a gyerek, a kisdíák jobban tudja az ukrán nyelvet, mint a pedagógus, valamelyik pedagógus, na de hát ezt a különbséget próbálják leküzdeni, úgyhogy megtanulják.

K: Sikerül befejezve a képzést nekik egy olyan szintet elérni, hogy képesek akár ukrán órákat is tartani, mint alsós tanítók?

A: Hazamennek és tanítanak.

K: Vállalják, tehát belejönnek?

A: Belejönnek, mert belejönnek, ez szorgalom kérdése.” (MÁE_tanár)

A fentebb vázolt oktatási modell nyelvfejlesztésre vonatkozó hatékonyságával a tagozatvezető meg van elégedve. Bár ennek az intézménynek a kapcsán sem hangzik el konkrétan, hogy az intézmény tudatosan azért vezetett be ukrán tannyelvű órákat, hogy ezzel segítse a diákok nyelvi kompetenciájának fejlesztését, de a kiegészítő nyelvi kurzusok és az a nyelvi közeg, ahol az intézmény működik, nagyban hozzájárul a diákok nyelvi fejlődéséhez.

„A többsége, mondjuk úgy 80%-a, azzal a szinttel, amivel jönnek, és azzal a szinttel, amivel bevégeznek a főiskolát, nagyon látni azt a színvonalat, hogy az ukrán nyelvből sokat fejlődnek. Egy a légkör, másik, hogy néhány tantárgy mégis ukránul is megy a tantárgyak közül. És az, hogy a huroksétokban [kollégium] ukránok között laknak. Mondjuk, aki bentlakásos. És egymás közt társalogva mégis jobban felszedik azt a nyelvet, jobban rájuk tapad az a nyelv, mintha valaki otthon a faluban, ahol csak a magyar nyelv hangzik el. Mégis az ukrán tudás magasabb szintűvé válik.” (MÁE_tagozatvezető)

Az intézmény nyelvi tájképét elemezve kevés arra utaló jelet találtuk, hogy az intézményben magyar oktatás is folyik, magyar nyelvű diákok is vannak. Az intézmény mind külső, mind pedig belső terein egynyelvű ukrán táblák jelölik az egyes szervezeti egységek neveit. A folyosón található nyilvános fali órarend egynyelvű, ahogyan a hirdetések, meghívók és az informális tér kifejezői, a faliújságok is azok. Ebben az intézményben a dokumentáció teljesen államnyelven folyik, államnyelven kiállított diplomát kapnak a végzősök. Az intézmény honlapja is csak ukrán nyelven érhető el.

4.1.2.4. Magyar-angol szakos tanárképzés a Kijevi Szlavisztikai Egyetem Kárpátaljai Fiókiintézetében

A kárpátaljai magyar felsőoktatás negyedik megvizsgált intézménye a Kijevi Szlavisztikai Egyetem Kárpátaljai Fiókiintézete, ahol a diákság államnyelvtudása vegyes, s ezt főleg a lakóhely, illetve a középiskola nyelve határozza meg.

„Ami az ukrán nyelvtudásukat illeti, természetesen vegyes a diákság. Azok, akik Ungváron végeztek iskolát, nyilvánvaló, hogy jobban tudják az ukrán nyelvet. Sőt vannak olyan diákjaink is, akik ukrán középiskolában érettségiztek, de magyar nyelven végeztek. De szétszórt a diákság, Viskről, Szlatináról is van diákunk, Nagydobronyból, Kisdobronyból. Természetesen, ezeknek a diákoknak nehezebb tanulni az ukrán nyelvet, de nincs belőle probléma, nincs belőle hátrány. Tehát, hogy ezért én nem vizsgáznak le valamiből. Tanulnak, igyekeznek és megtanulják a dolgokat.” (KSZE_tanár)

Az előző adatközlő szerint az államnyelvtudás hiányából fakadó kezdeti nehézségeket könnyen át lehet hidalni. Az intézményben diákokkal is sikerült egy rövidebb, csoportos interjút készítenem, ebből viszont az derül ki, hogy a diákok úgy érzik, ukrán nyelvtudásuk vagy annak hiánya megnehezíti számukra a mindennapi tanulás folyamatát.

„K: És nem volt nehéz az ukrán nyelvű tantárgy?

A3: Nagyon nehéz volt. Nagyon nehéz. Hát egy kicsit fejlődtünk: alapszinten megy az ukrán nyelv e téren.

K: És akkor nem is tudtatok nagyon ukránul előtte?

Többen: Nem.” (KSZE_diákok)

A Kijevi Szlavisztikai Egyetem elsősorban nyelvi szakokat indít, amelyek között a kárpátaljai tagozaton a magyart is megtalálhatjuk, angollal párosítva. Az intézményben azonban a nyelvi tanszékek adottságából kifolyólag nagy hangsúlyt fektetnek az ukrán és más szláv nyelvek oktatására is.

„Szóval ennek a filiának [kihelyezett képzésnek] az a sajátossága, hogy itt két nyelvet tanulnak. Itt nem csak magyar specialistákat képeznek, hanem magyar-angol, és plusz két évig tanulnak egy szláv nyelvet. Van nálunk bolgár, lengyel, szlovák és cseh. Szóval három nyelvtudású diákok lesznek. Na és még ukrán nyelvet tudnak egy kicsit és négy nyelv.” (KSZE_tagozatvezető)

A nyelvoktatás lehetősége mellett azonban az államnyelv tannyelvként is megjelenik. Főleg a felsőbb évfolyamokon tanuló diákok számára oktatnak államnyelven is egyes tárgyakat. Ezekben az esetekben is igyekeznek olyan tanárokat alkalmazni, akik valamilyen szinten azért beszélnek magyarul is, és képesek rövid magyarázatokat a diákok nyelvén is előadni. A tanárok nyelvtudása a KSZE kárpátaljai tagozatán is meghatározó tényező abból a szempontból, hogy mit oktathatnak magyar nyelven.

„K: Tanultatok már valamit ukránul is?

A2: Több tantárgyat is. Igen, igen. Több tantárgyat is tanulunk ukránul.” (KSZE_diákok)

„Majdnem mindent magyarul tanulnak. Van, amit ukránul tanulnak az idősebb évfolyamokon. De hozzáteszem, hogy az is olyan tanár van, aki tud magyarul. Ukránul tanulnak például filozófiát, de magyarul meg tudja magyarázni, ha valami.” (KSZE_tagozatvezető)

„A: Úgy tudom, hogy más [a magyar szakhoz kapcsolódó tantárgyakon kívüli] tantárgyakat is tanulnak magyar nyelven. Például pedagógiát és pszichológiát magyar nyelven tanulják a diákok. Vagy módszertant, nyelvtanítás módszertanát magyar nyelven tanulják.

K: S ez mitől függ? Hogy például miért jutottak arra, hogy a pedagógiát, pszichológiát magyar nyelven tanítják?

A: Tehát ez egy ilyen kettős dolog, mert ha van megfelelő szakember, aki magyar nyelven tanítja, akkor ez lehetséges. (...) Tavaly, tavalyelőtt, még a logikát és a filozófiai alapfogalmakat is magyar nyelven tanulhatták” (KSZE_tanár)

Az interjúrészlet utolsó mondata arra utal, hogy ez a tannyelvi koncepció, az eddig megvizsgált intézményekhez hasonlóan, rendkívül instabil. Egyik éven még magyarul folyik a tantárgy oktatása, van oktató, majd tisztázatlan okokból a tannyelvi arányok, az egyes nyelveken oktatott tantárgyak mennyisége megváltozik. A kihelyezett tagozaton viszont van lehetőség különböző nyelveket tanulni és az intézmény székhelyéül szolgáló város, Ungvár is támogató nyelvi környezetet biztosít az államnyelv elsajátítására.

Az intézmény nyelvi tájképében a magyar nyelv is helyet kap. Ott jártamkor megfigyelhettem, hogy a hivatalosabb nyelvhasználat, mint az intézmény neve, a tanszékek táblái mind ukrán egynyelvűek, ugyanakkor az informálisabb területeken (pl. faliújságok) megjelenik a magyar nyelv is az intézményi falak szimbolikus terében.

Bár a dokumentáció ebben az intézményben is államnyelven zajlik, de a diplomamunkák, szakdolgozatok magyar szakon írhatóak magyar nyelven. Az ilyen munkák címdala az egyetlen olyan nyelvhasználati gyakorlat, ahol két nyelv egyszerre van használatban. Az intézmény honlapja egynyelvű ukrán.

4.1.3. Idegennyelv-oktatás a kárpátaljai magyar felsőoktatásban

A kis nyelvi kultúrák, valamint az olyan országok számára, amelyeknek a nyelve nem nemzetközi jelentőségű, létfontosságú, hogy bekapcsolódjanak a világ szellemi, anyagi, kulturális életébe. Napjainkban a nagy közvetítő nyelvek (angol, spanyol, orosz, német, francia stb.) ismerete az egyéni képzés-boldogulás, a termelés fejlődésének feltételévé vált (Szépe, 2001, Kiss 2006: 13). Az Ukrajnában élő magyar kisebbség számára az idegennyelv-oktatás annál is inkább fontossá vált, mivel 2005. május 19-én a Bergenben tartott Európai Oktatási Miniszterek konferenciáján Ukrajna hivatalosan is csatlakozott a bolognai folyamathoz. Ezzel egy időben vállalta azt is, hogy 2010-re biztosítani fogja azokat a változtatásokat, amelyek révén az ország igazodik az egységes felsőoktatási térséghez (Orosz 2007: 271). Az egységes európai felsőoktatási térség létrejöttének pedig a kétszintű képzés bevezetésén túl, másik alapvető feltétele, hogy az egyetemi hallgatók és oktatók szabadon mozoghassanak a térség államaiban. A hagyományos vertikális mobilitáson túl, ma már a felsőfokú tanulmányok a horizontális mobilitásra is fel kell, hogy készítsék hallgatóikat. Az,

hogy egy kisebbség tagjai milyen nyelvi erőforrásokkal rendelkeznek meghatározó szereppel bír mind a vertikális,¹¹¹ mind pedig a horizontális mobilitásban.¹¹²

A mobilitás mellett az egyén hozzáférését az egyetemes (s legtöbbször angol nyelven elérhető) tudásanyaghoz is csak idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésével tehetjük lehetővé. É. Kiss Katalin véleménye ezzel kapcsolatban a következő: „Az angol a tudományos pályán, sőt bármiféle értelmiségi pályán is nélkülözhetetlen, hiszen az elérhető információk többsége angol nyelvű” (É. Kiss 2004: 168). Különösen igaz az utóbbi idézet, ha azt is figyelembe vesszük, hogy napjaink dinamikusan fejlődő világában a tudomány 10-15 évente megújul. Ezért az egyetemek feladata ma már nem csupán ismeretek közvetítése, hanem olyan készségek (ezen belül nyelvi készségek) kialakítása is, amelyek lehetővé teszik az egész életen át tartó tanulás megvalósíthatóságát.

Tehát az ukrainai magyar nyelven is oktató egyetemek előtt álló újabb kihívás: hogy az anyanyelvükön és az államnyelven jól kommunikáló diákokat valamely nyugati idegen nyelv használatára is felkészítsék. Sőt a kommunikatív és nyelvi ismereteken túl, szakmai feladataik sikeres elvégzésére is képessé kell tenni a végzős diákokat mindhárom nyelven.

Mivel Kárpátalján az intézményi tannyelvpolitikák és gyakorlatok, valamint a nyelvoktatási elvek között az idegen nyelvi képzés nagyon kevés alkalommal jelent meg, ezért jobbnak láttuk ezt a kérdést egy külön fejezetben, az intézményeket összevonva elemezni. Az idegennyelv-tudás mint téma alulreprezentáltsága minden bizonnyal abból adódik, hogy az államnyelvtudás alacsony szintje olyan nagy problémát jelent, hogy az ezen túlmutató idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésének szükségessége egyszerűen elhalványul mellette. Másodszor a magyar középiskolákban folyó idegen-nyelvoktatás sokkal hatékonyabbnak tűnik, mint az államnyelvoktatás, tehát a diákok eleve egy jobb tudással érkeznek a felsőoktatásba. Adatközlőim megjegyezték, mindennek módszertani háttere van, hiszen az angolt, németet idegen nyelvként oktatják a középiskolákban, míg az ukránt anyanyelvként.

„A: Az első két évben volt [idegennyelv-oktatás], és a magyarok mindig jobban álltak idegen nyelv tanulásban, mint az ukránok.

K: Eleve jobban jöttek el a középiskolából?

A: Jobban jöttek a középiskolából, jobb szinten jöttek a középiskolából a magyar ajkú diákok, és ezt lehetett látni. Tehát minden csoportba, ahol volt, mert azok vegyesek voltak, mindenütt a magyarok voltak sokkal feljebb. És megértem sokakban azt az idegességet, amikor az ukrán

¹¹¹A vertikális mobilitás és a nyelvtudás kéz a kézben járnak. Csak egy példa: a diploma megszerzéséhez (azaz az értelmiségi, diplomás társadalmi rétegbe való belépéshez) előírt feltétel egy vagy több nyelvvizsga megszerzése.

¹¹²Ahhoz, hogy saját településterületünkről, netán országunkból ki tudjunk lépni, s egy másik régióban vagy államban tanulhassunk, dolgozhassunk, elengedhetetlenül szükségünk van bizonyos fokú nyelvtudásra (horizontális mobilitás).

közegek azt mondják, hogy ez csak akarat kérdése, mert hogy angolul is sokkal jobban megtanultunk, viszont ukránul nem, mert ukránul nem akarnak megtanulni. Igen, de a rendszer is más. Másképp tanultuk az angolt, másképp tanultuk az ukránt.” (UNE_KMDFKSZ)

„A: Idegen nyelvként lehetett tanulni az ukránt az angolt a magyart és a németet.

K: Érdekes, hogy az ukránt is idegen nyelvnek mondd, ezeket a nyelveket ugyanazon idegennyelv-oktatási módszerekkel tanították nektek?

A: Valóban, én idegen nyelvnek tartom, mivel attól, hogy a hivatalos államnyelvről van szó, számomra akkor is idegen nyelv, abból az ésszerű okból kifolyólag, mivel nem az anyanyelvem, nem ezen a nyelven gondolkodom, álmodom... Ezt az alapgondolatot nem képesek sokan megérteni. Pont ez a probléma gyökere. Nagyobb a hatékonysága az európai nyelvoktatásnak, mivel az idegen nyelvű oktatásmódban történik, az ukránra ez csak részben igaz, bár kétségtelenül haladóbb szellemben oktatják az ukrán nyelvet. (KMF_hök)

Ennek ellenére mind helyi (Csernicskó 2009a: 76, Orosz 2007: 278), mind Kárpát-medencei szintű kutatások (Beregszászi 2004, Papp–Veres 2007) is bizonyították, hogy Kárpátalján a magyar közösség körében jelenleg egyetlen idegen nyelvet sem beszélnek magas szinten. Az egykori lingua franca, az orosz már csak az idősebb generáció esetében tölti be eredeti funkcióját, míg a fiatalabbak angol nyelv ismerete más kárpát-medencei magyar közösségek viszonylatában a legalacsonyabb szintű (lásd 23. táblázat).

23. táblázat. Kárpát-medencei magyarok angolnyelv-tudása korcsoportok szerint¹¹³

(összeállítva a Kárpát Panel adatai alapján)

Korcsoport	Kárpátalja	Felvidék	Erdély	Vajdaság
18–31	1,60	2,58	2,61	2,49
32–45	1,42	1,86	1,78	1,59
46–59	1,11	1,51	1,50	1,52
60+	1,05	1,20	1,13	1,23
Átlag	1,30	1,80	1,66	1,71
Szignifikancia szint	0,00	0,00	0,00	0,00

A táblázatból látható, hogy bár a legfiatalabb korosztály rendelkezik a legmagasabb kompetenciákkal az angol nyelvet illetően, ugyanakkor a teljes skálára levetítve a legjobbnak számító erdélyi eredmények is csak a 3-as (nehezen beszél) szintet látszanak megközelíteni. A

¹¹³Ahol 6: anyanyelvi szinten beszél; 5: jól beszél; 4: kisebb hibákkal beszél; 3: nehezen beszél; 2: nem beszél, csak ért; 1: sehogy.

kárpátaljai magyar fiatalok eredményei ebben az esetben is szembetűnően elmaradnak a másik három régió fiataljainak nyelvtudásától.

Már az előző két idézet is utalt rá, hogy az ungvári egyetemen és a beregszászi főiskolán volt lehetőség nyelvvoktatás keretében idegen nyelveket tanulni 2 tanév erejéig. Az idegen nyelvszakos hallgatók helyzete ettől eltérő, természetesen ők sokkal intenzívebb nyelvvoktatásban vesznek részt minden intézményben. A beregszászi főiskola esetében az angol szakos diákok angol nyelven írják szakdolgozataikat, illetve jó néhány szaktantárgyat is ezen a nyelven tanulnak. Az ungvári egyetemen is jóval magasabb idegennyelv-tudásra lehet szert tenni a kifejezetten nyelvszakos képzésekben. A nem idegennyelv-szakos diákok nemhogy a nemzetközi szaknyelvet, de sok esetben még a beszélt nyelv alapjait sem tudják fejleszteni egyetemi éveik alatt.

„K: De például azok, akik fizikusok, megtanulnak?

V: Nem, nem, azok nem tanulnak meg angolul, semmiképp.

K: De van nekik ilyen órájuk?

V: Van, van, persze, mindenkinek. Nálunk idegen nyelv minden fakultáson van.

K: De nem tanulnak meg?

V: Nem. Aki [úgy] jött otthonról, hogy tud valamit, az más. De úgy nem. Amit angol szakosok, vagy német szakosok, ők megtanulják, de attól függ, hogy milyen diák. Egy nagyon szépen és jól boldogul, de ezt kell tovább önszorgalommal végezni végig.” (UNE_dékán)

Egy történelem szakos diák saját tapasztalatai alapján úgy véli, hogy nem elegendő az az idegennyelv-oktatás, amit az egyetemi évek alatt biztosítanak a diákok számára. A valódi nyelvtudás megszerzése a hallgatók tudatos hozzáállásán és önszorgalmán múlik.¹¹⁴

„A: Idegen nyelvtanítás volt, de ez inkább ilyen, tehát hogy pipát tettünk. Első két év, 4 szemeszter.

K: Tehát nem érzed úgy, hogy fejlődött annyira?

A: Nem. Én németes voltam, és mégis angolból fogok nyelvvizsgázni.

K: Akkor ez az önszorgalom az egyetemi élet alatt.

A: Hát igen.” (UNE_KMDFKSZ)

A munkácsi tanítóképzőben három tanéven keresztül folyik idegennyelv-oktatás, amit szigorlattal zárnak. Speciális ugyanakkor a tanítóképzősök esetében, hogy szakosodhatnak is valamely idegen nyelvre, ami a diploma megszerzésével annak a lehetőségét is megadja számukra, hogy idegen nyelvet is taníthatnak az alsó tagozaton. Problémát okoz azonban,

¹¹⁴ Az említett Kárpát-panel 2007 kutatás szerint a szomszédos országok magyar közösségeinek alacsony nyelvi kompetenciái mellett nyelvtanulási hajlandóságuk, azaz nyelvi potenciáljuk is alacsony: ez azt jelenti, hogy a megkérdezettek még abban az esetben sem tanulnának nyelveket, ha minden lehetséges feltétel (idő, képesség, pénz, stb.) adott volna rá (Papp–Veres 2007).

hogy ezt a szakosodást csak olyan diákok vehetik fel, akiknek nincsenek problémáik az államnyelvvel, mert a tanítási gyakorlat alatt ukrán gyerekek között kell tanítaniuk.

„Van az idegen nyelv, amelyik ki van szabva, angol, német, francia. Azon kívül van specializáció, aki választja. Akkor a diplomába úgy van beírva, hogy alsó tagozati osztályok vezetője, idegen nyelv vezetője alsó tagozatban.” (MÁE_tagozatvezető)

„Ők tanulják azt a módszertant, amivel az idegen nyelvet ugye tanítani kell. És akkor gyakorlatra mennek az ukrán iskolába. Tehát ott egy idegen nyelven tanítják a másik idegen nyelvet. Úgyhogy olyanok válasszák azt az idegen nyelvet, akik egy az, hogy az ukrán az nem probléma, ukránra fordítani vagy ukránul kommunikálni az iskolában a gyerekekkel és köztük idegen nyelvet is tanítani, és akkor joguk lesz majd az alsó tagozatban tanítani az idegen nyelvet is.” (MÁE_tanár)

A Kijevi Szlavisztikai Egyetem kárpátaljai fiókintézetében a diákok eleve párban tanulhatják a magyar szakot az angol nyelvvel. Nyelvtudásuk ebből kifolyólag magasabb szintű. Előfordul az is, hogy az intézményben velük együtt tanuló ukrán diákokkal is inkább angol nyelven kommunikálnak, mert ezt a nyelvet magabiztosabban használják.

„K: De mondjuk ilyen pszichológia vagy pedagógia, akkor együtt vagytok?

A: Együtt, igen.

K: És akkor beszélgettek?

A: Nem. Akkor is az angol nyelvet használjuk.

K: Igen?

A: Mert az jobban megy. Igen.

K: Azt használjátok kommunikációra? Tényleg? Szünetekben is?

A: Hát olyan gyakran nem szoktunk beszélgetni, de hogyha néha sor kerül találkozásra, akkor inkább angol nyelven. Meg az az igazság, hogy gátlásosak is vagyunk, mert kinevetnek bennünket, hogyha próbálkozunk. Volt már ilyen. Ők is próbálkoznak magyarul.

K: Tényleg?

A: Igen, az ukránok is.” (KSZE_diákok)

Abban, hogy az idegennyelv-oktatás mint téma nem jelenik meg olyan hangsúlyosan a kárpátaljai magyar felsőoktatás irányítóival, szereplőivel készített interjúkban, az is szerepet játszhat, hogy Ukrajna nem Európai Unió tagállam, ezért a horizontális mobilitás, a szabad mozgás, és az ehhez szükséges idegennyelv-tudás még nem annyira életközeli a kárpátaljai magyar világ számára. Ez utóbbi érhető tetten azokban az interjúrészletekben, ahol adatközlőim megpróbálták megfogalmazni, hogy kell-e idegen nyelveken beszélni, s ha igen, akkor konkrétan miért fontos ez. Az idegennyelv-oktatás fontosságát egyrészt pragmatikus (pályázatírás, szakirodalom olvasása, mobilitás), másrészt viszont konkrét érvelést nélkülöző, hangzatos okokból tartják fontosnak interjúalanyaim.

„Fontos. Egy az ember kultúrájához ez tartozik, hogy idegen nyelveket is ismerjen. Máskülönben több szakmai irodalmat tudjon feldolgozni, más látáspontokat tudjon felvenni, ezért kell idegen nyelvet.” (MÁE_tagozatvezető)

„Hát a mai világban angol nyelv nélkül nagyon nehéz érvényesülni. Most egy olyan időszakban, olyan időszakot élünk, ahol azok a határok, azok lassacskán törölődnek (...), és nyelv nélkül, hát az ember nem tud kommunikálni. S hát nagyon szükséges, hogy művészeti tervben részt vesz, vagy tudományos tervben, programba részt vesz, hogy pályázatokat tudjanak [elkészíteni]. Csak ezek a problémák, hogy a nyelvtudás, ha nincs, akkor nagyon nehéz ezen a szférán érvényesülni, vagy valamilyen művészeti tendert, például meg kell pályázni, akkor ez is problémát okoz, ha nem tudja a nyelvet.” (KMF_tanár)

A konkrét érvelést nélkülöző megfontolások példájára az alábbi idézetek szolgálnak:

„A: Szerintem fontos. Kell az idegen nyelv.

V: Milyen szinten?

A: Mondjuk én azt nem tudom, eldönteni, de fontos az idegen nyelv. A mai világ megköveteli, hogy több nyelven beszéljünk, és érvényesüljünk.

V: És ha tényleg ezek a diákok itt akarnak elhelyezkedni, akkor tényleg reálisan szükségük lesz idegen nyelvre?

A: Idegen nyelvre szükség van, ha már valaki dolgozik, szükség van az idegen nyelvre, tehát megköveteli a kor.” (KSZE_tanár)

„De hogy tudni egy nyelvet, ez még egy ember.” (UNE_dékán)

Bár az interjúrészletekben már megjelenik a határok átjárhatóságának gondolata, de a magyarországi részképzésen és Ukrajnában való tanuláson túlmutató mobilitás lehetősége még fel sem merült a kárpátaljai magyar nyelvű képzést szervezőkben, illetve a magyar diákokban. Intézményi szinten erre még nincsenek lépések. Érdekes ez annak tudatában, hogy Ukrajna 2005-ben csatlakozott a Bolognai folyamathoz, a mobilitás dimenziója tehát nem kellene idegenül hasson számára.¹¹⁵

Ami igazán (s nemcsak elviekben) motiválttá tehetné az idegen nyelvek oktatásának megszervezését, az a külföldön való tanulás vagy a munkavállalás lehetősége lenne. De amint az adtaközlők válaszaiból kiderül, ma a földrajzi mobilitás még nem realitás a diákok számára.

„Magyarországon sokkal könnyebb elérni ezt... Nálunk ezt nem lehet. Nálunk nem csak úgy, hogy mehet valaki... csak esetleg Magyarországra, Szlovákiába. De nem Angliába, nem Amerikába.” (UNE_dékán)

¹¹⁵ Orosz (2007: 270) szerint Ukrajnában a nemzetközi integráció elsődleges célja az, hogy a haladó nemzetközi gyakorlatok adaptálása révén az állam megerősítse saját nemzeti oktatási rendszerét. Nem meglepő ez a hozzáállás egy olyan ország tekintetében, amelynek nemzetépítési folyamata (az 1991-es függetlenségi nyilatkozat deklarálása és a 2004-es „narancsos forradalom” után) még ma sem zárult le teljesen. A kelet-európai országokra oly jellemző kettősség, melyben a bolognai folyamat csak egy szélesebb reformfolyamat, azaz a rendszerváltozás része, egyszersmind annak a veszélyét is hordozza, hogy a folyamatot csupán hivatkozási alapként használják ahhoz, hogy megfogalmazzák vagy elfogadtassák az épp napirenden lévő felsőoktatás-politikai döntéseket (Kozma 2008: 17). Ukrajna ebből a szempontból mintapéldának tekinthető.

„A mi diákjaink nem igazán tőkeerős diákok, akik elindulnának, s egyelőre még nem is jellemző, hogy elindulnak Nyugat-Európába.” (KMF_elnök)

Csernicskó István (2008c: 19) ukrainai nyelvész szerint az oktatásnak még akkor is meg kell adnia a nyelvtanulás lehetőségét, ha az országnak nincs reális esélye az európai folyamatokhoz való csatlakozásra: „A határok és képzési rendszerek átjárhatóságára, valamint a munkaerő szabad áramlásának biztosítására törekvő 21. századi Európában a felsőfokú képzésnek a horizontális mobilitás lehetőségét is számításba kell vennie. Úgy vélem, hogy még akkor is fel kell készítenünk diákjainkat arra, hogy akár szűkebb településterületükön kívül is megállják a helyüket a munkaerő-piaci versenyben, ha Ukrajna (s részeként Kárpátalja) a jelenlegi állás szerint középtávon mindenképpen kimarad az európai integrációból.”

A idegennyelv-oktatás fejlesztését nagyban akadályozza az a tény, hogy az ukrán oktatási minisztérium előírásai szerint a nem idegen nyelvi szakokon egy BA diploma megszerzéséhez szükséges 240 kreditből mindössze 5 kreditet írnak elő az idegen nyelvek oktatására, s a diploma megszerzéséhez előírt nyelvvizsga-követelmény csupán egy belső vizsga, melynek követelményszintje és rendszere intézményenként változó. Ha egy intézmény ennél több idegennyelv-órát szeretne bevezetni, akkor azt csak a szabadon választható tárgyak keretében teheti meg. Ugyanakkor az ukrainai magyarul (is) oktató intézmények ezeket az órákat az ukrán nyelv oktatására kénytelenek fordítani, hiszen ez égetőbb probléma.

4.1.4. Tannyelvpolitikai diskurzusok: nyelvoktatási és tannyelvválasztási elvek

A kárpátaljai magyar felsőoktatás tannyelvi gyakorlatát fontosnak tartjuk kiegészíteni azzal az aspektussal is, hogy hogyan gondolkodnak az adott intézmények vezetői, diákjai a nyelvoktatás és a tannyelvválasztás szerepéről a felsőoktatásban. Ennek a kérdéskörnek az ismertetése azért is fontos, mert az intézményi vezetők véleménye, elképzelései egyszersmind kiindulópontjai lehetnek a nyelvoktatási, tannyelvi döntések meghozatalának. A következőkben azokat az interjúrésztleteket gyűjtöttem össze, amelyek a nyelvoktatás szerepéről, a tannyelvválasztás fontosságáról alkotott véleményeket tükrözik.

A felsőoktatás kapcsán több alkalommal is szóba került a nyelvoktatás kérdése, amely a kárpátaljai lista hatodik helyén szerepel, harminc feletti említéssel. Ugyanakkor az interjúrésztletek gyors átfutásából az is kiderül, hogy ez a kérdés az ukrán nyelvoktatás témájára vonatkozik, és csak nagyon kis részben esik szó más, idegen nyelvek oktatásáról.

Adatközlőink véleményei között markánsan elkülönül egy típus, amely nem javasolja az ukrán tannyelv bevezetését, helyette azonban a magyar nyelven folyó képzés keretében

hatékony ukrán nyelvoktatást javasol kialakítani. Itt is jellemző azonban, hogy a középiskolai nyelvoktatás reformjára gondolnak elsősorban az interjúalanyok.

„Itt az a probléma, hogy mindenképpen kell, hogy magyar nyelvű oktatás legyen, de nagyon magas szintű ukrán nyelvtudás kell, hogy legyen az intézményben. Hogy csinálják meg? Ez a filológusoknak a dolga, és nekijek ki kell dolgozni azt a bizonyos programot, ezt a nem tudom, expressz programot, vagy hogy nevezzünk ezt, hogy gyorsan, hogy tudják ezt a nyelvet megtanulni. Hogyan, nem tudom, de gondolom, hogy kezdeni kell az iskolákban, nem a főiskolának ez a dolga.” (KMF_tanár)

„Ez egy megkerülhetetlen tény. A felsőoktatás nem létezhet nyelvi képzés nélkül.” (KMF_hök)

„Hogyha a szülőföldön akarunk élni és ott akarunk érvényesülni, akkor mi az államnyelvet, ha akarjuk, nem akarjuk, beszélnünk kell. (...) Úgyhogy szerintem egy hatékonyabb nyelvoktatás még az iskolákban, az szerintem tudna javítani a helyzeten. (UNE_KMDFKSZ)

„A nyelvtudás szükséges, az egyetemnek szerintem, nem feltétlen feladata, ám lehetőséget kellene biztosítani erre. Én azt gondolom. Mert én mondjuk örülnék annak, hogyha mondjuk a főiskolán vagy az egyetemen indulna egy nagyon hatékony ukrán nyelvkurzus, de félek attól, hogy nem járnának el. Tehát, hogyha ezt kötelezővé tenni nehéz, mert ahhoz tantervet kell változtatni és ez Kijevben keresztül megy, ez egy nagyobb procedúra. Szerintem több port kavarna, mint hasznát. Jó lenne, ha lenne ilyen. De nem tartom valószínűnek, hogy a közeljövőben ez meg fog valósulni.” (UNE_KMDFKSZ)

„Ami csak lehetne, az magyarul menne. De teljesen másképpen kell oktatni az ukrán nyelvet, teljesen.” (UNE_dékán)

„Szóval elvárni nem árt, hogy tudjam az orosz, vagy a kazakot, vagy akármelyik ... attól lehet szellemi magyar meg minden.” (UNE_tanár)

„Szerintem minden tudomány alapját anyanyelven kell megtanulni, és az ukránt meg kell tanítani rendesen.” (MÁE_tanár)

„A felsőoktatásban (...) szerintem itt variálódik is, variálódik is. Viszont itt már felnőttek vannak, érett felnőttek, akiknek, akik saját jól felfogott érdekükben kell is, hogy, hogy az ország dolgaiban is tájékozódjanak, azért elolvassák azt a napi sajtót esetleg ukránul is, meg hát, tehát szerintem a felnőttoktatásban ennek helye van.” (MÁE_tanár)

„A: Én nem vagyok szakember ebben a kérdésben, és soha nem tanítottam magyar nyelvet idegen nyelvként, de vannak szakemberek, jó szakemberek, tehát úgy kellene kidolgozni egy olyan módszert, amely alapján elsajátíthatnák az ukrán nyelvet.

K: Tehát ön amellet van, hogy inkább ez nyelvtanítás legyen, minthogy tannyelvként?

A: Nyelvtanítás legyen. Természetes, nyelvtanítás, tehát ne fizikát tanítsanak ukránul, s főleg ne, mit tudom én, biológiát. Tehát a nyelvet sajátítsák el, ne pedig ismereteket szerezzenek ezen a nyelven.” (KSZE_tanár)

A vélemények között megjelenik egy vegyes verzió is, ahol a nyelvoktatás kiegészül néhány ukrán nyelven oktatott órával is.

„K: Hogy kerüljön be az ukrán nyelv a magyar oktatásba, úgy mint tannyelv (tehát matematikát, biológiát, pedagógiát hallgassanak ukránul a diákok), vagy úgy, mint nyelvtan? Mi a jobb?

A: Is-is. Mert mondjuk a nyelvtudás, az egy, de mondjuk a szakmai tudásra mégis kell, hogy szakmai tantárgyakat is halljanak valamilyen százalékba azon a nyelven. Ez nem jelenti azt, hogy 50%-ban, legalább úgy 20-25%-ban a tantárgyak mégis menjenek ukrán nyelven.” (MÁE_tagozatvezető)

„Az nagyon jó, hogy legyenek ukrán óráik is, tehát ukrán nyelv. És egyes tantárgyakat ukránul tanuljanak. Ukrajnában élünk, s ahány nyelv, annyi ember, igaz? Tehát a nyelvektől nem kell félni, az a jó, hogy ha tanulunk. Más nyelveket tisztelni kell, az anyanyelvet viszont tökéletesíteni. Ez nagyon fontos. (...) Szerintem ez így jó megoldás. Egy-két tárgyat hallgatnak ukránul, és mindenkinek a hasznára válik.” (KSZE_tanár)

Ugyanakkor sokkal inkább gondolkoznak olyan modellben az intézmények képviselői, amelynek lényege a tannyelv megosztásában van. Mind a diákok, mind az intézmények vezetői úgy vélik, ezzel a módszerrel lehetséges a nyelvtudás szintjét emelni. A fentebb ismertetett jelenlegi gyakorlatokhoz talán ez a megoldás áll a legközelebb. Mindemellett azt is tudjuk az előző fejezetből, hogy ezt a helyzetet legtöbbször a kényszer szüli, a többségi nyelv tannyelvként való bevezetése nem fokozatos, és a diákok nyelvi felzárkózására nem hagy időt.

„Ezt nehéz megmondani, én gondolom, hogy kellene, hogy ukránul is menjen, legalább. Köztünk mondván, a társadalmi diszciplínák, minek az, én nem tudom. Azért halkan mondom, merthogy minek nekik isztorija ekonomiki [gazdaságtörténet]? Azokat akármilyen nyelven lehetne, de ha ukránul, akkor legalább fogják hallani az ukrán nyelvet. Hogy elsajátítják-e, vagy nem, az más dolog, de ők fognak hallani valamit ukránul. És akkor nekijek kellesz majd valamit felelni, fognak igyekezni jobban egy kicsit.” (UNE_dékán)

„K: Tanultatok már valamit ukránul is?

A2: Több tantárgyat is. Igen, igen. Több tantárgyat is tanulunk ukránul.

K: Többiek? Jó az, hogy vannak tantárgyak ukránul?

A3: Szerintem csak hasznunkra válik az, hogyha ukránul tanulunk. Sajnos egyre kevesebb ukrán tantárgyunk van. Sőt, most már nincs is, mivel angol nyelven folyik.” (KSZE_diákok)

Az egyik diákképviselő azt is elmondta, hogy fontos volna intézményi szinten tudatosítani a diákokban is, hogy mit miért oktatnak anyanyelven vagy többségi nyelven a tantárgyaik közül. A többségi nyelvű kurzusok nyelvtanulási lehetőségként való felfogását ugyanis a diákok egy része nem tudatosítja, így azok eredményessége is megkérdőjelezhető.

„Jónak jó lenne, ha hatásos lenne. Olyan szinten hatásos, hogy a diákok az ukránul hallgatott tantárgyat előnyként és nem nyűggént fognák fel. Tehát én örültem neki, hogy volt, mert így mind a két nyelven ismerem a szakkifejezéseket, tehát mind az ukrán, mind a magyar, mind az

orosz szaknyelvet ismerem történelem szintjén, meg pedagógia, pszichológia terén is, ami nekem fontos és örülök neki, hogy ismerem. Tehát mondjuk, amikor szakszöveget kell lefordítanom ukránról magyarra, vagy fordítva, azért nem okoz gondot, ha belebotlok egy-egy valamilyen módszertani, vagy bármilyen kifejezésbe. És ebből, gondolom, többeknek is előnyt kellett volna faragniuk, és volt, aki faragott is. Szerintem jó volt ez így, jó volt ez így, pont a munkaerőpiac miatt.” (UNE_KMDFKSZ)

A beregszászi főiskola diákképviselőjétől egy a többségi tannyelvű tantárgyak bevezetését ellenző vélemény is megfogalmazódik, annak ellenére, hogy mind közül ebben az intézményben oktatják a legkevesebb tantárgyat többségi nyelven. Adatközlőm ezt a véleményét azzal indokolja, hogy a nyelvtudás megszerzésének nem szabadna alárendelni a diákok szakmai felkészültségét, illetve a tannyelvi arányok eltolásával magyar identitásukat veszélyeztetni. A főiskola elnöke is úgy véli, a szakmai kompetenciák megszerzése fontosabb a nyelvtudás megszerzésénél.

„Véleményem szerint elsősorban igazán jó szaktudású emberekre van szükségünk, amit leginkább mindenki anyanyelvén sajátíthat el. Akiben megvan a készség, értelmiségi képzésben részesülő hallgatóként átláthatja a helyzet komolyságát és szükségességét. Nem tartom célszerűnek a különösen kiemelt óraszámok oktatását a magyartól eltérő nyelven. Indokoltnak igen, de célszerűnek nem. Mivel könnyen átbillenhet a léc.” (KMF_hök)

„Most éppen egy mélyponton vagyunk, mert most ugye az van, hogy nem tanul meg esetleg a gyerekek (...) ukránul, mintha a felsőoktatás feladata lenne, hogy megtanítsuk ukránul. Ugye középiskolában kéne megtanulni ukránul. Már pedig ha ő az ungvári egyetemen úgy tanul most két évig, hogy ő nem érti mit tanul, akkor el tudom képzelni, milyen szakember lesz belőle. Na de ezek a 22-es csapdája, amit igazából nem is tudunk megoldani, ez hosszútávon is meglesz.” (KMF_elnök)

A Kárpátalján tapasztalt tannyelvi viszonyokat összegezve elmondható, hogy maga a 'koncepció' szó csak egy intézménynél jelent meg: a KMF esetében. Ugyanakkor a szóhasználat (pl. „ez nem egy kőbevésett koncepció”, „évente a kihívásokra adott válaszként próbáljuk hozzáigazítani a realitásokhoz”, „a jövő pedig majd meghozza, hogy itt milyen arányban és hogyan fognak változni”, „hogy tud-e ez az intézmény válaszolni arra a pillanatnyi kihívásra”, „az intézmény megtalálja-e az adott pillanatban azt az optimális utat”) a koncepció eseti voltára utal. A vizuális kétnyelvűség tekintetében azonban nagyon előremutató gyakorlatot figyelhettünk meg az intézményben.

Az UNE magyar karának tannyelvi gyakorlatáról beszélve, talán túlzó lenne azt mondani, hogy modellszerű tannyelvi tervezés példáját láthattuk. Bár a diák képviselő megerősítette a gyakorlat számos pozitív hatását a nyelvi, szaknyelvi kompetenciák fejlesztésére, de az sehol nem hangzik el konkrétan, hogy az ukrán tannyelv alkalmazása az oktatásban nyelvi fejlesztő céllal történik. Az intézményen belüli tannyelvi állapotok

instabilak, külső tényezők hatása alatt dinamikusan alakulnak, és elsősorban az oktatói nyelvi kapacitástól függenek. A diákok bemeneti nyelvtudására az egyetem meg sem próbál differenciált lépésekkel reagálni, a felzárkózást a diákok egyéni problémájának tekintik. Az írásbeli nyelvhasználatban is főleg az államnyelv dominál.

A MÁE és a KSZE tekintetében az ukrán és a magyar tannyelv megoszlását szintén a tanárok nyelvi kapacitása határozza meg elsősorban. Vizuális nyelvhasználatukra inkább az ukrán egynyelvűség a jellemző, sajátos módon egy-egy tanulmányi dokumentum, esetleg nem hivatalos, informális plakát, meghívó esetében jelent meg a magyar nyelv ebben a térben.

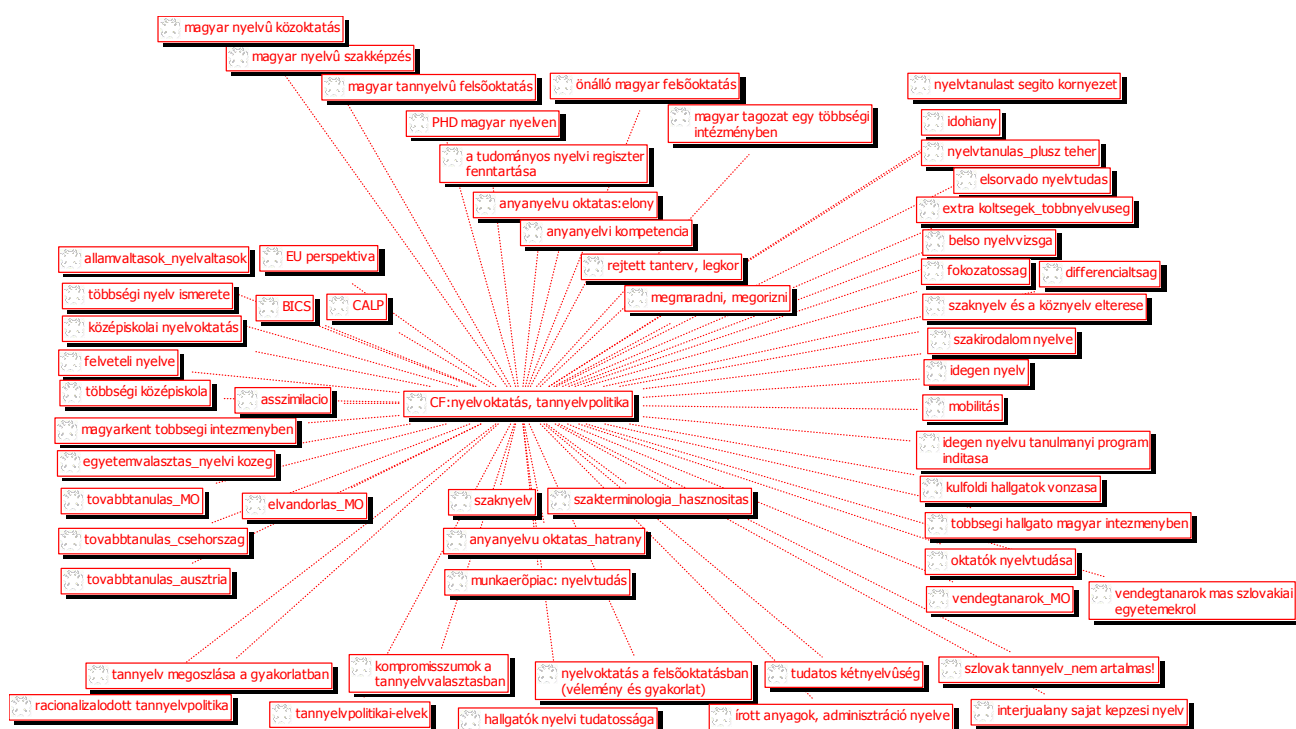
Az idegennyelv-oktatás nem jelenik meg kiemelt területként a kárpátaljai magyar felsőoktatásban, melynek hátterében ott állhat az államnyelv alacsony hatékonyságú középiskolai oktatása, mint a felsőoktatás számára megoldandó probléma.

4.2. Dél-Szlovákia

A dél-szlovákiai magyar felsőoktatás képviselőivel készített interjúk elemzése a kárpátaljai elemzéshez hasonlóan lehetőséget kínált arra, hogy megalkothassuk a nyelvoktatással és a tannyelvpolitikával kapcsolatos kódcsaládot, amelynek belső szerkezetét, az ide sorolt különböző kódokat a 8. ábrán tüntettük fel.

A következőkben ezeket a tényezőket vizsgáljuk meg előbb a régió tágabb és általánosabb perspektívájában, majd az egyes intézmények szintjén.

8. ábra. Nyelvoktatás és tannyelvpolitika az ukrainai magyar felsőoktatásban – befolyásoló tényezők Dél-Szlovákiában



4.2.1. Dél-Szlovákia – a régióban jellemző általános nyelvi, nyelvpolitikai kihívások

Ukrajnához hasonlóan Szlovákiára mint fiatal államformára is jellemző, hogy függetlensége kikiáltásakor nemcsak az államforma, hanem az államnyelv is megváltozott. A rendszerváltozással járó átmeneti periódus még szinte be sem fejeződött, amikor egyre erőteljesebben éreztette hatását az európai változás is a térségben (Kozma–Rébay 2008: 8, Kozma 2008: 287). Szlovákia csatlakozása az Európai Unióhoz és az Európai Felsőoktatási Térhez igen termékeny talajt teremtett a magyar nyelvű szakválaszték bővítéséhez. A kisebbségek egyetemi oktatásának ügye állandó témája lett mind a hazai, mind a nemzetközi politikai párbeszédnek (Hushegyi 2003: 262). Három fő területre koncentráltak a célkitűzések: tanárképzés a nemzeti kisebbségek oktatása számára; tanárok és szociális munkások képzése a roma közösség számára; független magyar kar vagy egyetem alapítása és a külföldi diplomák elismerése.

A csatlakozás kísérőjelenségeként jelent meg Szlovákia új felsőoktatási törvénye (2002), amely már teljesen új szemléletet közvetített, igazodva az európai normákhoz. A Magyar Koalíció Pártjának parlamenti mandátumával a belső politikai légkör is kedvezőbbé vált az intézményalapításhoz. Így 2003 novemberében a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem ötödik karaként a korábbi tanárképzésre alapozva létrehozták a Közép-európai Tanulmányok Karát. Ezt követően 2004-ben a Selye Jánosról elnevezett önálló magyar egyetemet is megalapították Komáromban az alábbi három karral: tanárképző, közgazdaságtan és református teológia.

Az ország Európai Unió csatlakozásának, sok egyéb mellett, voltak nyelvi és oktatási vonatkozásai is. Az EU-perspektíva a szabad mozgás lehetőségének megteremtésével emelte az idegen nyelvi kompetenciák valós és gyakorlati fontosságát a régióban.

„Hiába nyitották meg az Európai Unióba a munkaerőpiacot, ha nem tudom a nyelvet, tehát igazából nem tudok munkát vállalni vagy legalább is olyan munkahelyeket nem tudok betölteni, ahol a nyelvismeret szükséges.” (SJE_alapító rektor)

„Tehát, ha valaki abban gondolkozik, hogy nem csak Szlovákia létezik, vagy nem csak Magyarország létezik, hanem mondjuk Európai Unió országként nyitunk Európa felé, akkor úgy gondolom, hogy közös nyelvként sem a magyar, sem a szlovák nem lesz elegendő, hanem muszáj hozzá egy nemzetközi nyelv, ami valószínűleg gazdasági témában inkább az angol(...), de talán a német se alsóbbrendűbb ilyen szinten, nem mellékesebb.” (SJE_hök)

Ezen kívül a csatlakozás a diákok számára kedvezőbb feltételeket teremtett a külföldi továbbtanulás és munkavállalás tekintetében, mint az korábban jellemző volt.

„Máshová is mehetnek, hiszen tanulhatnak, most már uniós ország polgáraiként tanulhatnak más egyetemeken is.” (KETK_magyar tanszék)

„Hát ugye most már elég széles a kínálat, tehát egész Romániától egész föl Finnorszáig vannak tulajdonképpen az egyetemnek vagy a karnak ilyen Erasmus szerződései, és hát ugye lehetősége van a diákoknak más lehetőségeket is akár egy CEEPUS ösztöndíjat, vagy visegrádi ösztöndíjat, vagy a SZMÖT irodán keresztül ugye az államközi szerződések keretén belül mozogni. Hát ugye innen a hallgatók többsége az még mindig Magyarország fele mozog. Akik mennek ilyen más, tehát idegen nyelvi területekre, német vagy angol ország területekre, azok leginkább a nyelvszakos hallgatók mennek.” (KETK_dékán)

Ez utóbbi interjúrészlet a mobilitási dimenzió megélénkülése mellett azt is jól mutatja, hogy az ezzel járó lehetőségekkel leginkább az idegennyelv-szakos diákok tudnak élni, és a szlovákiai magyar diákok nagy része számára az idegennyelv-tudás hiánya (lásd a 23. táblázatot) megakadályozza a mobilitás kihasználását. Hasonló problémákról számol be Hushegyi (2006) is tanulmányában, amiből kiderül, hogy a bolognai folyamat adta lehetőségek kihasználását a hallgatók és az egyetemi oktatók idegen nyelvi, illetve szaknyelvi kompetenciájának hiánya nehezíti: „Egyértelmű, hogy a standard középiskolai képzésben résztvevő egyetemi hallgatók kisebb számban élvezhetik a bolognai folyamat adta lehetőségeket, az esélyegyenlőséget csak a többnyelvű képzés felé nyitás szavatolhatja” (Hushegyi 2006: 93). Ezzel együtt talán nem meglepő, hogy az egyik legnépszerűbb mobilitási cél Magyarország, ahol jól elboldogulnak a diákok anyanyelvtudásukkal is.

„K: És hova mennek?

A: Azt kell mondanom, részt vesznek mobilitási programokban, hát ugye az együttműködési szerződésektől függ, hogy az egyetem, melyik intézményekkel működik együtt, elsősorban magyarországi intézményekkel működünk együtt egyelőre, hallgatói és oktatói csereprogramokban.” (Selye_GTK)

Bár nem olyan drasztikusan, mint Kárpátalját, de a dél-szlovákiai régiót is sújtja a diákok államnyelv ismeretének hiánya (lásd 21. táblázat), a középiskolai nyelvoktatás módszertanilag nem megfelelő megközelítése. Szlovákiában is jellemző, hogy a magyar tannyelvű alap- és középiskolákban nem a beszélt nyelv alapjainak elsajátítására összpontosítanak a szlováknyelv-órákon, hanem elvont szlovák nyelvtani szabályokat és irodalmat oktatnak elsősorban, anélkül, hogy a gyerekek megfelelő kommunikációs készségeit kialakítanák (Misad 2007, Kiss Zs. 2011). Az elmúlt évtizedek tapasztalatai alapján szlovákiai magyar nyelvészek úgy vélik, hogy „a beolvasztó célú politikának nem érdeke, hogy az anyanyelvű iskolában tanuló diákok jól elsajátítsák a többségi nyelvet, ezért nem törekszenek a korszerű módszerek bevezetésére” (Lanstyák et al. 1999: 90). A magyar tannyelvű intézmények azzal, hogy magyar–szlovák szakos képzést indítanak, szeretnének

egyszersmind ezen a módszertani problémán is javítani, ugyanakkor ez csak az eljövendő generációkat érinti majd.

„Az alapvető problémát én az alapiskolai szlováknyelvoktatásba látom. Egyszerűen rossz a metódus, rossz a módszer. Ugyanis a gimnázium és az alapiskola felső tagozatába is az irodalmat nyomják a tanárok. Mert, de miért? Azért, mert fölvételin azt kérdik, érettségien azt kérik, egyik sem a beszédet. (...) Ez nagyon jó dolog, mert tudja, hadd legyen. De nem tudja használni az életben, attól függetlenül nem tudsz jól beszélni szlovákul. És arra kellene inkább a hangsúlyt, lényeg a szókincs, hogy tudják az emberek a mindennapi életbe használni a szlovákot, hogy a konverzáció, a beszéd, azt fejlesszem. S ha már ez megvan, akkor legyen irodalom.” (JUGYIK_elnök)

„A probléma igazándiból az, hogy hiába érettségiznek le a diákok szlovák nyelvből, sok esetben lehet, hogy a szlovák nyelvtanból meg az irodalomból az ő képességeik vannak olyan jók, mint a többségi nemzeté, sőt vannak olyan vélemények, hogy bizonyos tekintetben még jobbak is. Viszont kommunikálni azt nem tanulnak meg 13 év alatt. Úgyhogy ez egy óriási probléma, de ezzel az egyetem igazándiból nem tud mit kezdeni. Legfeljebb annyit tudna kezdeni, hogy vagy annyit próbálhatna hosszútávon kezdeni, hogy a nálunk végző szlovák nyelv és irodalom szakos hallgatók, akikből tanárok lesznek, azok alkalmasint megtanítsák azokat az eljövendő generációkat.” (SJE_rektorhelyettes)

Az idegen nyelvek középiskolai oktatásával is vannak problémák. Bár a kisebbségi tannyelvű iskolák tekintetében az oktatott idegen nyelv a szlovák mellett már a második tanult „idegen nyelv”, a szlovák és a magyar tannyelvű iskolákban az idegennyelv-oktatás azonos kerettantervek és követelményrendszer szerint folyik. Ebben a tekintetben is megfigyelhető a rendszerváltozással járó nyelvváltás momentuma: az orosz oktatásáról a modern nyugati idegen nyelvekre való áttérés.

„Minket, így a nemzetiséget, megterhel az, hogy kötelező a szlovák nyelv már a középiskolán is. Korábban volt az orosz nyelv. Jó. A magyar nyelv mellett, meg kell mondani, hogy az alap és a középiskolákon más idegen nyelv, most hát, a most rangsorolt világnyelvek oktatása nem volt jellemző, főleg egy színvonalon nem volt jellemző. [A szlovák iskolákban] ugye egyszerűbb a helyzet, az orosz nyelv elmaradt, és helyébe beléphetett a teljes mértékű angol, német és más idegennyelv-oktatás, teljes erősséggel. Míg itt nálunk ugye, még mindig a szlovák mellett egy még, egy további nyelvet, az már komplikálja és nehezíti a dolgokat.” (KETK_alapítódékán)

Bár minden magyar tannyelvű iskola végzőse érettségi vizsgát tesz szlovák nyelvből, de amint fentebb is olvasható volt az interjúrészekben, sem a vizsga követelményrendszere, sem maga az oktatási metódus nem a kommunikációs készségek fejlesztését segíti elő. A szlovákiai felsőoktatási intézmények ettől függetlenül a felvételi eljárás során tesztelhetik a jövőbeli diákjaik államnyelvtudását, egyszersmind ösztönözve őket arra, hogy egy jobb nyelvtudással lépjenek be a felsőoktatásba. Erre azonban szinte egyetlen intézményben sem

kerül sor, mert a fejkvóta alapú finanszírozási rendszer és az érettségiző korosztály alacsony lélekszáma miatt az egyetemek eltekintenek a felvételiztetéstől. Ennek oka, hogy harc folyik a hallgatókért, s a hallgatók nyilván abba az intézménybe jelentkeznek, ahova könnyebben be tudnak jutni.

„Az utóbbi években az egész egyetemen, nemcsak a mi karunkon, tapasztalható egy olyan trend, hogy felvételi nélkül veszik fel a hallgatókat, mert mint mondtam, konkurens környezetben élünk, és aztán fokozatosan úgy is a hallgató lemorzsolódik, ha gyengébb hallgatóról van szó. De az induláshoz, úgymond, megadjuk a lehetőséget mindenkinek.” (KETK_dékán helyettes)

„A felvételi vizsga általában készségbeszélgetés, sőt sok esetben, döntően, tehát a nagyobbik részében el is engedjük a felvételi beszélgetést is, amennyiben 2,2-es átlagot, magyarországi számokba átszámolva 3,8-as átlagot elérik, akkor eltekintünk tőle. Ugyanígy viselkedik az összes többi szlovákiai egyetem is, tehát alapvetően itt is a kvóta rendszer határozza meg az egyetemek mozgásszabadságát a felvételi kritériumok meghatározásánál.” (TKK_dékán)

„Hasonlóképpen, mint Magyarországon, fejkvóta rendszer van az egyetemeken is. Úgy már, mint a közoktatásban Magyarországon is. Az azt jelenti, minél több diák, annál több pénz. Tehát első oktatáspolitikai lépés az volt, hogy fel kell futtatni a diáklétszámot, még olyan áron is, hogy felvesszünk mindenkit, aki jelentkezik. Veszélyes. Persze. De ahhoz, hogy egyáltalán gazdaságilag működjön. (...) És mivel felvettünk gyakorlatilag mindenkit, és arra a szakra, amire jelentkezett, hát így bizony a pedagógián az egészségesnél talán többen vannak.” (SJE_alapító rektor)

A hallgatókért folyó versengés következtében egyrészt olyan hallgatók is bekerülnek az egyetemre, akik nem alkalmasak a felsőfokú tanulmányokban való részvételre, és idővel lemorzsolódnak,¹¹⁶ másrészt viszont az egyes szakokon kibocsátott hallgatók száma meghaladja a közösség és a munkaerőpiac igényeit.

Ehhez a problémakörhöz szorosan hozzátartozik, hogy a szlovákiai magyar felsőoktatás fejlesztésekor párhuzamos szakstruktúrák is létrejöttek, ráadásul a szlovákiai magyar felsőoktatás főleg pedagógusképzéssel foglalkozik (László 2007: 32). Mindez a csökkenő hallgatói létszám mellett az intézmények létét fenyegeti, hiszen azok egyre nehezebben tudják kitölteni keretszámaikat.¹¹⁷ A szlovákiai interjúk elemzésekor nem

¹¹⁶ A nyitrai magyar tanszék vezetője nem tartja méltányosnak sem a diákokkal, sem a tanárokkal szemben a felvételi eljárás eltörlését: „Egyrészt fölveszünk olyanokat is, akik nem alkalmasak arra hogy felsőfokú képzésben részt vehessenek. Tehát sem, hogy mondjam, értelmi, sem pedig szorgalmi, sem egyéb, tehát tulajdonságaik alapján, és nekünk ez plusz munka, plusz teher, tehát az energiánkat jobban mint oktatók, hasznosabban is el tudnánk tölteni, mint azt a néhány hallgatót 4-szer levizsgáztatni, és talán negyedszerre megcsinálja, de ez se biztos. Azon kívül a hallgató szempontjából se tartom jónak, ha már ide járt, tegyük fel, 3 évet, és a harmadikban kiderül, hogy nem tudta megszerezni a krediteket, ahhoz hogy BA vizsgára menjen, akkor tulajdonképpen egy sikertelen időszak van mögötte, és ennek frusztráló hatása van, nem beszélve arról, hogy ez a szülőknek rengeteg pénzébe kerül. Tehát hogy én humánusabb és korrektebb módszernek tartanám a főlvételit.” (KETK magyar tanszék)

¹¹⁷ László Béla (2004: 241) a szlovákiai magyar hallgatói létszámtartalékok elemzését elvégezve egy másik problémára is figyelmeztet, ugyanis megállapítja, hogy „egy önálló magyar egyetem (értsd: a Selye János Egyetem) működéséhez a statisztikai adatok alapján kiszámított hallgatói számtartalékok nem éppen kielégítők.”

véletlen, hogy a tannyelv megoszlása mellett, a szakválasztékkal kapcsolatos kód érte el a legmagasabb pontszámot (mindkettő 51 említéssel).

„Mert el kell mondani azt, hogy lényegében kevés az a hallgatóság, amely úgy minket, mint a Selyét színvonalas hallgatókkal tudna táplálni. Szlovákiai magyarság.” (KETK_alapító dékán)

„A: Úgymond belső konkurencia-környezetben találtuk magunkat, az itteni kar, a magyar hallgatóság szempontjából, és ez természetesen befolyásolja ez a hallgatói...”

K: És csökken azóta a hallgatói létszám?

A: Részben igen, főleg ott, ahol párhuzamosan ugyanazt csináljuk, Komárom is, meg Nyitra is. Tehát azokon a szakokon természetesen érezhető a létszámcsökkenés.” (KETK_dékán helyettes)

A szakválaszték bővítése kapcsán a nyitrai egyetem magyar karán vannak kezdeményezések, míg a Selye Egyetem inkább a konvertibilis tudásban bíz, azaz abban, hogy a magyar szakos pedagógusok majd más szakmákban is megállhatják a helyüket.

„Másikfajta megoldás pedig az, hogy valóban egy újfajta tanulmányi programokat kell, amelyekre igény van. Mert ez egy következő kérdés a szlovákiai magyar felsőoktatásban, hogy nagymértékben a tanító, tanárképző szakokra összpontosított. Ennek megvolt a logikája, volt időszak, amikor erre nagyon nagy szükség volt, ellátni a magyar iskolákat tanítókkal, tanárokkal, de most új idők új szelei fújnak, s ezt nem lehet nem figyelembe venni. Tehát, aki módosítani fog tudni a tanulmányi programok kínálata terén, akkor az lépéselőnyben lehet, biztos.” (KETK_dékanhelyettes)

„Tehát már eleve azt vesszük természetesnek, hogy nem megy mindenki, vagy nem fog mindenki pedagógusként dolgozni. Bőven az országos átlag 30%, tehát a tanárképző karok végzőseinek körülbelül a 30%-a országos szinten, 30%-a dolgozik mint pedagógus, vagy kezd el mint pedagógus dolgozni. Azok, akik jól fekvő szakot végeznek, tehát idegen nyelvet, informatikát, azok megpróbálnak más területen munkát találni, mert így jobban fizet, mint a pedagógus pálya.” (SJE_alapítórektor)

Azon diákok számára, akik alacsonyabb nyelvi készségekkel rendelkeznek az államnyelvet illetően, a magyar tanítási nyelvű felsőoktatási intézmények vonzó lehetőséget kínálnak a továbbtanuláskor (lásd Lampl 2007: 129–130, Lampl 2008: 22). Lampl Zsuzsanna a szlovákiai magyar egyetemisták kapcsán írja: „nem kerülhetjük ki az oly sokszor feltett – inkább csak költői, mert adatok hiányában általában válasz nélkül hagyott – kérdést, hogy a magyar diákok nem azért akarnak-e magyarul tanulni, mert nem tudnak szlovákul, s emiatt félnek a szlovák egyetemtől” (Lampl 2008: 23–24).

„Úgy gondolnánk, hogy ezeknek[a diákoknak] egy része a nyelvi nehézségek miatt, ugye egy idegen közegbe, szlovák közegbe [nem akar tanulni]. Természetesen ez összefügg a szerzett kompetenciákkal, középiskolában szerzett, azzal is. De ha a nyelvi részét vesszük figyelembe,

akkor egy magyar nyelvű felsőoktatás ezeknek a diákoknak hamarabb vonzóvá válhat, ahova bejönnek, és ahol műveltséget szereznének.” (KETK_alapítódékán)

Bár a rendszerváltás óta létrejöttek a magyarul is oktató intézmények, karok, tanszékek, de egyelőre nagyon szűk az a szakkínálat, ami magyar nyelven választható, kevés kivételtől eltekintve, lényegében szinte csak a tanárképzésre, abból is dominánsan a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok képzésére van lehetőség. A szlovákiai magyar diákok továbbtanulása tekintetében ezért jellemző, hogy azok, akik jobb államnyelvtudással rendelkeznek, szlovákiai szlovák nyelvű intézményekben tanulnak tovább, vagy lehetőség szerint Csehország nagy egyetemlein folytatják tanulmányaikat (vö. Morvai-Tóth 2009).

„Például ha valaki jogász szeretne lenni, akkor csak szlovák képzésben vehet részt. Ha közgazdász, mondjuk, ott ez inkább megoszlik. Ha orvos szeretne lenni, akkor szlovák nyelvű a képzés. Ha művészettörténész, akkor szlovák nyelvű a képzés. Szóval, nagyon sok, pszichológus, szlovák nyelvű a képzés. (...) Tehát nagyon kevés, én azt mondanám, hogy nagyon szűk az a terület, ahol magyar nyelven lehet egyetemi diplomát szerezni, és nagyon nagy az a terület, ahol mindenféleképpen szlovák, vagy ha nem Szlovákiában tanul és nem Magyarországon, akkor egy idegen nyelv tudására van szükség ahhoz, hogy egyetemi diplomát szerezzen a diák.” (CE_tanszékevezető)

„Én azt hiszem, hogy vannak szaknyelvi gondok. Persze, hogy vannak szaknyelvi dolgok, ez fontos azért, hogy ugye a pedagógusnak a nyelv az eszköz, tehát egyik fő eszköze a munkájához és főleg a szaktantárgyakban is, meg tehát végül mindegyik tantárgy szaktantárgy, nagyon fontos a kellő szóbőség, a terminológia tökéletes ismerete, összhangba legyen a magyar terminológiával, tehát ilyen szempontból ez fontos lényegében. És a magyar nyelvű felsőoktatás, pedagógusképzés szorgalmazása többek között ilyen okokból volt mindig aktuális és szorgalmaztuk ilyen célból is. De kis mértékben, azért meg kell mondani, hogy most is kiváló magyar iskolákba, magyar középiskolákba kiváló olyan tanárok vannak, akik magyarul érettségiztek, de szlovákiai egyetemre jártak.” (KETK_alapító dékán)

„Mind a mai napig megvan a hagyománya a csehországi továbbtanulásnak a szlovákiai magyarok körében, és most már Bécsbe és egyéb európai országokban is tanulhatnak a gyerekek. És egy páran ki is használják ezt a lehetőséget.” (KETK_dékanhelyettes)

Az alacsonyabb államnyelvi kompetenciákkal rendelkező diákok számára Magyarország is mindig perspektíva marad. Az országhatárok eltűnésével ma már nem csak felsőfokú tanulmányok céljából, de gimnáziumba is átjárnak a szlovákiai magyar diákok. A külföldi továbbtanulásnak azonban lehet olyan következménye, hogy a diákok tanulmányaik elvégzése után nem térnek vissza szülőföldjükre, s inkább a tanulmányaik színhelyéül választott országot érzik hazájuknak, aktív szlovák nyelvhasználatuk egyre inkább visszaszorul (Morvai-Tóth 2009: 173). A szülőföldi magyar tannyelvű felsőoktatási lehetőségek létrehozásával többek között ezt a tendenciát próbálták meg kezelni.

„A szlovákiai magyarság ugye széles sávban elhúzódik Magyarország mentén, tehát szóval egyszerűbb Közép-Szlovákiából, Kelet-Szlovákiából Debrecenbe, Miskolcra átjárni egyetemre már most, hogy közösen mindnyájan és gyakorló tagjai lettünk, nyugatról jövőnk be Budapestre, mint keletről Selyébe vagy hozzánk.” (KETK_alapító dékán)

„Több lehetőségük is van a hallgatóknak, a határ mentén tulajdonképpen a magyarországi egyetemekre is mehetnek, akár ugye a piliscsabai egyetemet nézem, vagy Budapestre is lejutni Komáromból vagy Szerdahelyről, az tulajdonképpen nem probléma, vagy a miskolci egyetemre a Kassa környékieknek, meg máshová is mehetnek,, hiszen tanulhatnak, most már uniós ország polgáraiként tanulhatnak más egyetemeken is.” (KETK_magyar tanszék)

„De amióta a Selye János Egyetem elindult, azóta a felvidéki magyarság többsége a Selyén tanul felsőfokú képzésbe, nem Magyarországon, ott is sokan vannak, de most már a zöme itt van, és egy évfolyam ment még csak ki, de ezekre nem jellemző, hogy átmenjenek Magyarországra. Most, akik a múltban Magyarországon végeztek, azoknak a döntő többsége az ott maradt. Tehát ez volt az egyik indoka annak, hogy itt mindenképpen a magyar felsőfokú képzést ki kell építenünk, mert akkor itthonra termelünk.” (SJE_alapító rektor)

Az is előfordulhat, hogy bár felsőfokú tanulmányaikat a diákok egy helyi magyar egyetemen végzik, de munkáért már tovább vándorolnak. Ez azzal is kapcsolatban lehet, hogy az egyetemi évek alatt milyen szinten sikerül szaknyelvi kompetenciákat kialakítani a szülőföldi elhelyezkedéshez szükséges államnyelv terén.

„A tavaly kibocsátott első végzős évfolyamunktól a visszajelzések azt mutatják, hogy megtalálják a helyüket, vagy itthon, vagy Magyarországon, vagy Ausztriában. Tehát a munkaerőpiac egyre inkább egy európai, egy közép-európai munkaerőpiac. Nekünk kell nagyon őszintén figyelni azt, hogy mi történik a szlovákiai magyar iskolákban, s azokra reagálni, azokra a lehetőségekre. Egyre jobban együtt kell működni a középiskolákkal, alapkiskolákkal, általános iskolákkal.” (SJE_TKK)

Mindebben szerepet játszik az is, hogy az egyetemi évek során milyen nyelvi környezetben élnek a diákok, milyen az egyetem nyelvoktatási és tannyelvpolitikája, azaz felkészültté válnak-e a diákok arra, hogy Szlovákia olyan területein, vagy olyan munkakörökben dolgozzanak, ahol a szlovák nyelv magas szintű ismerete alapkövetelmény. A 24. táblázatból és a hozzá kapcsolódó 9. ábrán jól látszik, hogy egyedül a Selye János Egyetem működik olyan közegben, ahol a kétnyelvű kompetenciák kialakítását célként kitűző oktatásnak kompenzálnia kellene valamilyen módon a környezet magyar többségét. Viszont Eperjes és Besztercebánya esetében a magyarok aránya 1% alatt van, tehát az egyetemi képzésben ott a magyar nyelvűségnek kellene dominálnia, ha a végzősök kétnyelvűsége az elérendő cél.

24. táblázat. A dél-szlovákiai magyar felsőoktatási intézmények nyelvi környezete

(2011-es népszámlálási adatok)¹¹⁸

Egyetem	Település	Össz-lakosság	Szlovákok száma	Szlovákok aránya (%)	Magyarok száma	Magyarok aránya (%)
Comenius Egyetem	Pozsony	411228	373571	90,8	14119	3,4
Selye János Egyetem	Komárom	34349	11509	33,5	18506	54,0
Eperjesi Egyetem	Eperjes ¹¹⁹	91782	74469	81,0	128	0,14
Bél Mátyás Egyetem	Besztercebánya	80003	67062	84,0	300	0,37
Konstantin Filozófus Egyetem	Nyitra	78916	70447	89,0	1443	1,83

9. ábra. A dél-szlovákiai magyar felsőoktatás nyelvi, nemzetiségi környezete



¹¹⁸ Adatforrás: <http://portal.statistics.sk/files/obce-narodnost.pdf>

¹¹⁹ Eperjesen a roma, ruszin, ukrán, cseh kisebbség száma magasabb a magyar kisebbség számánál.

4.2.2. A szlovákiai magyar felsőoktatási intézményekben érvényesülő nyelvoktatási és tannyelvpolitikai gyakorlatok

4.2.2.1. A Selye János Egyetem

A Selye János Egyetem a szlovákiai magyar közösség várva várt saját egyeteme, ahol három különböző karon van lehetősége a diákoknak a szülőföldi magyar tannyelvű továbbtanulásra. A SJE esetében a tannyelv kérdése már a legelső tárgyalások során vita tárgyát képezte, ugyanis, míg az egyetem létrehozásáról szóló szándéknyilatkozatot a szlovák kormány úgy fogadta el (2003.03.13.), hogy a majdani egyetem tannyelve a magyar lesz, addig a létrehozásról szóló jogszabály-javaslatot csak azzal a módosítással fogadta el a kormány (2003.08.21.), hogy az oktatás magyar, szlovák és egyéb nyelven folyik majd.¹²⁰ Az egyetem honlapján található tájékoztatóban is jelzik, kiemelt szerepet szánnak a nyelvtudás fejlesztésének: „A Selye János Egyetem elősegíti egy olyan magyar értelmiségi réteg kialakulását, amely nemzeti közösségünk tartópillérévé válhat, amelynek tagjai nyelvtudásuk révén nemzetközi viszonylatban is érvényesülni tudnak.”¹²¹

Az intézményt választó diákok nagyrészt szlovákiai magyarok, de egyre népszerűbb az egyetem a határhoz közel élő magyar állampolgárságú magyar hallgatók körében is, illetve pár főre tehető a szlovák állampolgárságú és szlovák anyanyelvű diákok száma is. Nyelvi szempontból ez két dolgot implicál: a magyarországi diákoktól nem lehet elvárni, hogy rendelkezzenek szlovák nyelvtudással, ezért a szlovák tannyelvű órák helyett alternatív megoldásokat kell felkínálni a számukra; illetve a szlovák diákok magyar nyelvtudására sem lehet nagyon alapozni, bár az ő számuk még nem olyan lényeges, hogy ezzel tannyelvi változtatások is együtt járjanak.

„Tehát előfordul olyan is, hogy szlovákul kevésbé tudó hallgatókkal találkozunk, és előfordul olyan is, hogy magyarul kevésbé tudó hallgatókkal találkozunk az oktatás során.” (SJE_GTK)

Bár minden magyar anyanyelvű szlovákiai diák kötelező jelleggel érettségizik szlovák nyelvből, államnyelvtudásuk különböző. Ebben a tekintetben az a nyelvi közeg a mérvadó, ahonnan a diákok származnak. Az egyetem közvetlen vonzáskörzetébe tartozó komáromi és dunaszerdahelyi járásokból főleg alacsony nyelvtudású diákok jönnek az egyetemre. Komárom, ahol az egyetem működik, szintén magyar többségű város, ahol még annak is nehéz szlovák nyelvtudását fenntartani, aki jól beszéli a nyelvet, ezért joggal merülhet fel az

¹²⁰ www.selyeuni.sk/index.php/hu/elsolepesek

¹²¹ <http://www.selyeuni.sk/index.php/hu/bemutakozas/minosegpolitikai-nyilatkozat.html>

igény az egyetemmel szemben, hogy teremtsen meg az államnyelvtudás fenntartásának, fejlesztésének körülményeit a diákok számára.

„Mindenki érettségizik szlovák nyelvből, de azokat a felvidéki magyar gyerekeket, akik szlovák környezetben élnek, azoknak nem okoz gondot, tehát azok beszélik a nyelvet jól. Akik magyar környezetben dolgoznak, azok nem beszélik a nyelvet. Természetesen olvasnak, meg nem lehet őket eladni, de nem használják a nyelvet. Tehát egy Komárom környéki, egy dunaszerdahelyi környéki gyerek hiába érettségizik szlovák nyelvből, nem olyan környezetben él. Tehát itt mindenütt a magyar nyelvet használja: a hivatalokban, az utcán, a kocsmákban. Tehát igazából nem kell beszélnie, de azzal nincs gond, hogy valamit leírjon, valamit beszéljen, tehát ez nem. (...) Általában ez a vád ér bennünket a szlovák politikusok részéről, hogy ggettósítjuk itt a felvidéki magyarságot, tehát nem tanulnak meg rendesen szlovákul. Mondom, annyi igazság van benne, hogy nincsenek olyan készségeik a nyelvhasználatban, mint annak, aki Kassán él, vagy Pozsonyban él. Egy kassai magyar, vagy egy pozsonyi magyar, vagy egy losonci magyar abszolút megvan, tehát váltogatja a nyelvet, de aki Komáromban él vagy Dunaszerdahelyen, az ott a gond.” (SJE_alapító rektor)

„Az a tapasztalatom, hogy áttérjek egy kicsit nyelvi profilra is, hogy a szlovák nyelvtudás egyrészt nagyon erősen meghatározódik azáltal, hogy milyen területről érkezik valaki. A csallóköziek általában gyengébb nyelvtudással rendelkeznek, kivéve itt a komáromiakat. A nagyvárosiak, a pozsonyiak, a nyelvhatár közeli városokból érkezők, a keletebbiek azok jó nyelvtudással, szlovák nyelvtudással érkeznek. Sajnálatos módon azonban itt Komáromban, ez a közeg nem igazából mozgatója őket, mozgósítja őket; és ezért kell az egyetemnek mindent megtenni azért, hogy ez szlovák nyelvtudás ne csak megmaradjon, hanem jobb is legyen.” (SJE_TKK_dékan)

A diákok nyelvi problémái a mindennapok során is megjelennek, melyre az intézménynek választ kell adnia. A magyarországi diákok esetében, a SJE Gazdaságtudományi Karán egyrészt szlovák nyelvkurzust indítottak, másrészt pedig a szlovákul oktatott tantárgyakat egy magyarországi egyetem megfelelő kurzusaival helyettesítik.

„Az egyetem most már kínál szlovák nyelvet azoknak a magyarországi diákoknak, akik szlovákot nem tanultak. A szlovákiai magyar gyerekek, azok érettségiznek szlovák nyelvből, tehát ott nem okoz gondot. Viszont egyre több magyarországi fiatal jön át, és hát ott problémát jelent, amikor elkezdnek szlovákul beszélni [a tanárok]. Most a gazdaságtudományi karon ezt úgy oldottuk meg, hogy ez a kis magyarországi csapat ezt a két tantárgyat a tatabányai főiskolán abszolválja. Tehát ez igazából magyar.” (SJE_alapító rektor)

„A: A magyar állampolgárok számára magyarul szoktunk konzultációkat tartani. Nem választható, tehát aki igényli, azok számára vagy magyarországi oktatót biztosítunk, vagy olyan oktatóval konzultálhat, aki magyarul tud neki az adott tárgyon belül szakmailag segíteni, konzultációk formájában. Előfordult az is, hogy a magyar állampolgárok azt igényelték, hogy a magyar jogrendszert oktassuk nekik, mert valószínűleg oda térnek majd vissza. Tehát ott pedig az együttműködési szerződések keretében szoktunk oktatókat

kölcsönözni úgymond más felsőoktatási intézményektől. Hát itt a területi közelség az, ami meghatározó. Elsősorban a tatabányai főiskolával működünk ilyen szinten együtt.

K: Tehát kifejezetten ez a magyarországi hallgatóknak van felajánlva?

A: A magyar állampolgároknak, igen.” (SJE_GTK)

A gyengébb nyelvtudású szlovákiai magyar fiatalok nyelvi nehézségeire az intézmény másféle választ fogalmaz meg. Az ő esetükben, mivel az egyetem elsősorban a szlovákiai munkaerőpiac számára kíván szakembereket képezni, egyfajta mélyvíz technikát alkalmaznak.¹²² Bár a nem magyarországi diákok is fejleszthetik nyelvi képességeiket szlovák nyelvkurzusok keretében, de ezt az egyetem szervezett formában nem kínálja fel a számukra, nem teszi kötelezővé.

„Egyéntől függ, hogy milyen problémát okoz egy-egy tantárgynak az elsajátítása. Hát ugye, aki gyengébb nyelvtudással rendelkezik, vagy gyengébb állami nyelvtudással rendelkezik, annak nyilvánvalóan nagyobb gondot okoz a tantárgyon belül megérteni az egyes szavakat is, nemhogy még a jogon belül a jogi szöveget értelmezni. Hát nekik többet kell készülni. De ahhoz, hogy közgazdászok legyenek, ezt is ismerni kell. Vagyis előbb vagy utóbb, úgyis meg fog kelleni tanulni. Tehát jobb most, előbb kezdeni.” (SJE_GTK)

„Nincs külön szlovák nyelvi óra vagy tanfolyam. A hallgatóknak meg van az a lehetősége, hogy más karoknak, tehát például a tanárképző karnak a tanulmányi programjaiból felveszenek szabadon választható tárgyakat, s ha annak keretében felvesznek egy szlovák nyelvű kurzust, az ugyanígy beszámítható a kreditek közzé.” (SJE_GTK)

„Ha úgy alaposabban belegondolunk, akkor megint csak nem az egyetemnek a feladata volna az sem, hogy az államnyelvet, hogy alkalmazzam egy olyan hallgatónál, aki nem ilyen szakos képzésben vesz részt, vagy az anyanyelvet oktassuk neki. Sajnos a felsőoktatási törvény, meg főleg ugye már a finanszírozási rendszer az eléggé bekorlátozza azt, hogy mi mindent tehet, mi mindent engedhet meg az egyetem, milyen tantárgyakat kínálhat föl a hallgatóknak. És hogyha azt vesszük, hogy 18, heti 18-20 órába egy matematika-informatika szakos hallgatót akarunk képezni, akkor ez is egy eléggé szűk keret, mert hogy ebbe férjünk be. Egyrészt a matematika, az informatika, ugyebár tanár szakos hallgatóról van szó, tehát a pedagógia, pszichológia tárgyak is férjenek bele, alkalmanként lehetősége legyen arra, hogy valami testmozgás, és ezek mellé már államnyelv, vagy idegen nyelv, az nem férne bele.” (SJE_rektorhelyettes)

Ami a diákok idegennyelv-tudását illeti, sajnos a középiskolai nyelvtanítás ebben az esetben sem végez olyan alapos munkát, amire a felsőoktatásban építeni lehetne.

„Sajnos a középiskolákon sok esetben, és alapiskolákat is ide számítom, nincs megfelelő szintű vagy minőségű idegennyelv-oktatás. (...) És úgy tudom a szlovákoktól is, hogy ez nem általánosan magyar tannyelvű iskoláknak a problémája, hanem ez általános szlovákiai

¹²²Ennek hátterében az a tény áll, hogy a magyar tannyelvű Gazdaságtudományi Kar megalapítását a kezdet kezdetén sem nézték jó szemmel a szlovák kormányban, ugyanis nem értették, hogy miért van szükség azoknak a gazdasági szakembereknek a magyar nyelvű képzésére, akik végül Szlovákiában, a szakágzatnak megfelelően szlovákul fognak dolgozni (Fazekas 2008: 139). Így alakult ki a mai gyakorlat.

probléma. Nem tanítanak meg rendesen idegen nyelven. Nincsenek rá megfelelő oktatók vagy rossz az oktatási program, nem tudom. De ez egy óriási hiányosság. Tehát vannak, akik nagyon jó nyelvi képességekkel rendelkeznek, ők jól tudnak, jól beszélnek, illetve van néhány kiemelt gimnázium, ahol eléggé megkövetelik ezt a nyelvi tudást. Ezek a diákok kiemelkedően jók. Illetve talán ide sorolnám azokat, akik voltak kint valamilyen csereprogramon Angliába, Amerikába, ami talán az utóbbi néhány évben elég népszerű. Rajtuk kívül, tanároktól hallom, hogy nagyon silány esetenként a nyelvi tudás.” (SJE_hök)

A SJE indulásakor az egyik fontos nyelvi célkitűzés az volt, hogy világnyelveken jól kommunikáló diplomásokat képezzenek (Albert 2005: 160). Ennek érdekében kötelező idegennyelv-oktatást vezettek be a hallgatók számára. Ez a képzés viszonylag magas óraszámban és a teljes képzési idő alatt biztosította a német vagy angol nyelvoktatást a hallgatók számára. A megváltozott akkreditációs feltételek miatt azonban az intézményben csökkenteni kellett a heti óraszámokat, a szűkítést pedig az idegennyelv-oktatásra szánt órák szenvedték el. Egyedüli kivételnek a Gazdaságtudományi Kar számít, ahol a diákok angol vagy német szaknyelvoktatásban vehetnek részt. A másik két kar hallgatói nyelviskolákban, költségtérítéssel fejleszthetnék tudásukat, de, ahogyan a Tanárképző Kar dékánja is elmondta, a hallgatók nyelvi tudatossága, ebből a szempontból nem igazán működik.

„Mi ezért annak idején 2004-ben, mikor indult az egyetem, heti 3 órában kötelezően oktattuk a nyelvet. Választani lehetett, vagy németet, vagy angolt. Egyik kötelező volt, és azt 5 éven keresztül és nyelvvizsgával kellett volna zárulnia. Most rossz, amit mondok. Az egyetemvezetésben volt egy váltás. Az egyik első lépések közé tartozott az, hogy eltörölték a nyelvi képzést, a kötelező nyelvi képzést. Igaz az, hogy más egyetemeken sincs kötelező angol, vagy német, vagy francia nyelvi képzés, én viszont úgy gondolom, hogy erre szükség van. E nélkül nem lehet mozogni. Én egy időben kint dolgoztam Strasbourghban, és láttam, hogy anélkül ott nem működik. Tehát én ezt most hibának tartom, de hát...” (SJE_alapítórektor)

„Magyarországon a diplomaszerezéshez feltétel az, hogy valaki nyelvvizsgával rendelkezzen. Szlovákiában ilyen nincsen, és az egyetemünk más egyetemektől eltérően az induláskor bevezette azt, hogy idegen nyelvű képzést biztosítunk magasabb óraszámban és egyebek. Utána pedig azt mondták az akkreditációnál is, hogy nem az egyetemnek a feladata az, hogy megtanítsa a diákját valamilyen világnyelvnek a használatára. Mondjuk ebből kicsit kivétel a Gazdaságtudományi Kar, ahol ugyebár üzleti nyelvet tanulnak, meg a Teológiai Kar, ahol ugyebár görög, latin, héber nyelvek vannak, de ugyebár ez ezzel függ össze.” (SJE_rektorhelyettes)

„Sajnos a másik hatalmas hiányosságunk az, hogy az akkreditációnál 24 órától heti 18 órára kellett csökkenteni az óraszámot, az egy diákra jutó heti óraszámot, mert ennyit finanszíroz meg a Szlovák Köztársaság költségvetése, s ennek áldozatul esett a kötelező angol is, vagy német világnyelvoktatás. Ezt kötelezően vissza fogjuk állítani a következő akkreditációs kanyarban a jövő évben, tehát ezt nem engedhetjük meg. Abban bízunk, hogy egy nagyon jutányos rendszerben, ahol a diák 25-30 euróért nyelviskola keretében tudja ezt a nyelvet tanulni önkéntesen, a többség be fog jelentkezni, hiszen ők érettségiztek vagy angoltól, vagy németből, de sajnos töredéke jelentkezett csak be a diákoknak.” (SJE_TKK_dékán)

A Gazdaságtudományi Karon a jövőbeli elhelyezkedés, munkavállalás szempontjából fontosnak tartják, hogy a diákok által eddig tanult idegen nyelveket továbbfejlesszék, abban szaknyelvi kompetenciákat is kialakítsanak. A Gazdaságtudományi Karon az államvizsga megszerzésének és a szakdolgozat, a diploma megszerzésének a feltétele, hogy egy belső nyelvvizsgát tegyenek a diákok az adott idegen nyelvből.

„Itt a Gazdaságtudományi Karon egy idegen nyelvet mindenki ingyenesen tanulhat. Most ugye vagy angolt, vagy német nyelvet választhatnak a hallgatók.” (SJE_GTK)

„Mindenkinek felhívták a figyelmét arra, hogy azt a nyelvet válassza, amiből érettségizett idegen nyelvből, mert itt arra építenek.(...) Vagy amelyiket jobban tudja, nem kötelező azt választani. Mert jó, aki érettségizett angolból, de jobban tud németül, mert volt kint Németországban, vagy mind a két nyelvet tanulta, vannak ilyenek is. Nem kell, hogy így legyen, de felhívják a figyelmet arra, hogy itt szakképzés, tehát szaknyelvi képzés fog folyni 5 éven keresztül, ami azt kell, hogy feltételezze, hogy már valaki tud angolul olyan szinten, hogy ezt lehet fejleszteni. (...) Németül és angolul. De németesek kevesebben vannak.” (SJE_hök)

„Én azt hiszem, hogy egy megfelelő követelményrendszer és egy vizsgáztatási rendszer, meg egy tanulmányi rendszer lett kiépítve. Aztán ugye ez egy lehetőséget jelent a hallgatóknak. Az, hogy mennyire élnek vele, az már rajtuk múlik. De kétlépcsős vizsgán is kell átesniük, ami mind az írásbeli, mind a szóbeli készségeiket felméri, amikor nyelvvizsga történik. Valamint minden szemeszter végén az adott nyelvi átvett anyagból úgymond számot adnak a tudásukról.” (SJE_GTK)

„Van négy-öt nyelvi csoport, vagy azoknak is ilyen A-B alcsoportja, és ide vagyunk beosztva egy ilyen szintfelmérő teszt alapján, ki milyen szinten van nyelvi vagy szókincs szintjén az adott idegen nyelvvel, amit választott. Mert a Gazdaságtudományi Karon ilyen szaknyelvi képzés folyik, ilyen közgazdaságtanból, és azt veszik alapul, hogy mindenki tud alap vagy valamilyen szinten angolul, és erre építik azt, hogy megtanuljuk a szakterminológiát, a szakkonverzációs témákban vannak további képzések.” (SJE_hök)

A SJE tannyelvét illetően – az alapító nyilatkozatban megfogalmazott többnyelvű képzés víziója ellenére – alapvetően magyar tannyelvű egyetemről beszélhetünk, ahol a tantárgyak közül majdnem mindent magyarul tanulhatnak a hallgatók.

„Tehát magyar nyelvű egyetemről most lehet igazán beszélni, a statútuma, tehát a törvénybe úgy szerepel, az egyetem oktatási nyelve az magyar, szlovák és egyéb nyelvek, tehát ilyen alapon a magyar van az első helyen, de ilyen alapon akár bármelyik nyelven folyhat a képzés, külön kérvény vagy akkreditáció nélkül.” (SJE_alapító rektor)

Az államnyelven, vagy idegen nyelven oktatott tantárgyak aránya alacsony, és karonként változó. Legnagyobbrészt a Gazdaságtudományi Karon oktatnak a magyartól eltérő nyelven, amit a Tanárképző Kar követ a sorban, és a Teológiai Karon a legalacsonyabb ez az arány. A Gazdaságtudományi Karon a szlovák nyelvű tantárgyak bevezetése mögött a

szlovákiai és magyarországi jogrendszer, könyvelési eljárás eltérő voltából fakadó speciális szaknyelvhasználat, terminológia áll, tulajdonképpen egyfajta praktikus szempont.

„Minden évfolyamban, ami itt idegen nyelven zajlik, az maga a nyelvoktatás, de azt kell mondanom, hogy a tárgyaknak a 80-85%-a magyar nyelven zajlik. Tehát egy-egy tárgy van csupán, ami kivételt képez ez alól.” (SJE_GTK)

„Az egyetemi alapidokumentumában is a kormány, tehát a parlament által jóváhagyott rendelet vagy dokumentumot, [benne van,] hogy mi magyar tannyelvű egyetem vagyunk, magyar oktatású egyetem. És ez, úgy értem, hogy nem vitatéma. Az, hogy akkreditált anyagban bizonyos tárgyak előírása azt követeli, hogy szlovákul tanuljuk, ilyen például a tudománykereskedelmi, saját példát tudok említeni, a számvitel és a gazdaságjog, amit értelmetlen lenne más nyelven tanulni, hiszen bármilyen jogi gazdasági témában szeretnénk tevékenykedni vagy megérteni, vagy szükségünk van rá hivatali szinten a szlovákra. Tehát a könyvelés is ilyen. Aki könyveléssel szeretne foglalkozni, azt is államnyelven kell. Tehát ezek ilyen racionalitásúak, tehát ez így...” (SJE_hök)

„A gazdaságtudományi karon van, azt hiszem, két ilyen tantárgy, jogi ismeretek meg könyvelés, amely szlovák nyelven. Hát egyrészt azért, mert a jogi környezetet kell megismertetni, meg a törvényeket, másrészt a könyvelés is igazából eltér a magyarországi könyvelési technikáktól, tehát ezeket szlovák nyelven megy, az összes többi magyarul.” (SJE_alapítóraktor)

„Most az oktatási nyelv az főként magyar. Vannak idegen nyelvek ugye, bár az egy más tészta. De példának okáért a Gazdaságtudományi Karon vannak olyan tárgyak, amelyek szlovákul, vagy szlovákul is oktatva vannak. Gondolok itt a jogra, könyvvitelre, ami ugye bár a szakkif, tehát ha magyarul volnának a szlovákiai szakkifejezések mondván, akkor azt nem értené egy magyarországi sem, mert más a terminus technicus, tehát szakkifejezések másnyelvenek. Meg az itteni sem értené, mert nem ahhoz van szokva.” (SJE_rektorhelyettes)

„Tehát ugye, az egyes tantárgyaknak az oktatása az nehezen képzelhető el magyar nyelven. Például a gazdasági jog, amit itt a Felvidéken használunk ugye, Szlovákiában ugye ez a szlovák jog. Tehát ugye a szlovák jog meg a magyar jogszabályok eltérnek egymástól, és a gyakorlatban is ez kerül alkalmazásra. Például ennél a tantárgynál praktikusabb szlovákul oktatni, meg célszerűbb is. Ugyanakkor a könyvelés tantárgyaknál ugyanez a helyzet, ebből a szempontból, mivel ezt majd valószínűleg a hallgatók itteni vállalatoknál kerülnek kapcsolatba a könyveléssel, célszerűbb, ha ezek a tantárgyak szlovák nyelven folynak.” (SJE_GTK)

A szlovákul oktatott tantárgyakon kívül, szlovák terminológiát más magyar tannyelven oktatott tantárgyakon belül is oktatnak a karon.

„A: Ugyanakkor viszont párhuzamosan oktatjuk az egyes tantárgyakon belül azt, hogy a szlovák szakszavakat is megismerjék, mivel ugye gyakorlatban, majd ezt fogják alkalmazni a hallgatók.

K: Tehát ez államnyelvű szaknyelvoktatás?

A: Nem, kifejezetten az oktatás magyar nyelven zajlik, de a szlovák szakkifejezésekkel ki van egészítve az órának az anyaga.” (SJE_GTK)

A Tanárképző Karon ennél valamivel kevesebb a szlovák tannyelvű órák száma, de ezen a karon is fontosnak tartják, hogy a szlovák szaknyelvi kompetenciák kialakítása érdekében a tananyag egy részét szlovákul hallgathassák a diákok.

„A tannyelv, azt mondhatnám, hogy 85-90%-ban magyar, 1-2%-ban angol (vagy 1 órát jelent szemeszterenként, vagy 2 órát jelent az informatikán), s az összes többi tantárgy, illetve a fennmaradó az a szlovák. Becslésem szerint, most pillanatnyilag 1 szemeszterben 8-10 óra, tehát tanszékenként 1-1,5 tantárgy zajlik szlovákul.” (SJE_TKK_dékán)

„Tehát a tanárképző karnak a dékán úr ezt már párszor kifejtette (...), hogy ő is olyan véleményen van, a dékán úr, hogy szeretne bizonyos tárgyakat vagy azok részeit idegen nyelven, tehát államnyelven tanítani, vagy esetleg idegen nyelven tanítani bizonyos tárgyakat. De például az informatikán van ilyen, hogy van ilyen szakterminológia tantárgy, ahol szlovákul tanulnak, tehát az óvopedagógia, illetve tanítóképzés tanulmányi szakon, ottan van eleve echte szlovák tantárgy, mert ugye már az alsó tagozatos tanító végül is mindent, magyar nyelvet, szlovák nyelvet, matematikát fog tanítani az alapiskolákon. Tehát van, és tehát egy-két tantárgy ott is van olyan, amit szlovákul tanítanak.” (SJE_rektorhelyettes)

„Bizonyos tantárgyakat, amelyeknél vagy a tanár személye, vagy a tantárgy jellege, vagy egyszerűen csak a praktikum azt kívánja, hogy az óra vagy a szeminárium szlovákul történjen, ott folyik. A történelem tanszéken magam is tartok másfél órát, vagy másfél tárgyat, az egyiket végig szlovákul viszem, a szlovák nemzeti mozgalom történetét, a szlovák-magyar kapcsolatokban pedig az egyik óra magyarul van, a másik szlovákul.” (SJE_TKK_dékán)

A Tanárképző Karon az államnyelvű tannyelv bevezetését azonban differenciáltan közelítik meg. A diákokat államnyelvtudásuk alapján csoportokra osztják, a gyengébbeknek megadják a felzárkózás lehetőségét.

„Az egyik az, hogy belső szintfelmérést végzünk a fölvetett hallgatókról, és a belső szintfelmérés alapján egy szakkollégista csoport irányába nyomjuk a legjobbakat, a középsőknek fölkináljuk a lehetőséget, hogy ebbe az elitcsapatba átjussanak, de figyelünk, hogy a középső csapat, az jó legyen. A harmadikat pedig, hogy megpróbáljunk speciális foglalkozás keretében, felzárkóztató órát [tartani]. (...) S ennek részeként, igyekszünk, vagy súlyt helyezünk arra is, hogy a szlovák terminológia az minden tantárgyba rendszerszerűen bekerüljön, vizsgakérdésként is megjelenjen, s ezt igyekszünk azoknál a tanároknál, ahol erre mód van, megtoldani vagy angollal, vagy némettel is. Tehát szakterminológia magyarul, szlovákul, angolul vagy németül.” (SJE_TKK)

A dél-szlovákiai régióban az Európai Unió tagságból kifolyólag sokkal realisabb perspektívaként jelenik meg annak a lehetősége, hogy az intézményekben idegen nyelven tanulható kurzusok is megjelenjenek a magyar és államnyelvi tanulmányok mellett. A Selye János Egyetem esetében azonban úgy tűnik, hogy még az idegen nyelvek tekintetében legfelkészültebb Gazdaságtudományi Karon sincs megfelelő igény és nyelvi tudatosság a hallgatókban, hogy idegen nyelven tartott órákon vegyenek részt.

„A: Mikor próbálkoztunk ezzel [idegen nyelvű kurzus tartásával], akkor talán hallgatói oldalról volt gyengébb.

K: Volt erre próbálkozás korábban?

A: Volt és itt. Egyrészt, akkor még nem dolgoztam az egyetemen, ezért csak hallomásból, tehát konkrét megbízható részleteket nem akarok mondani. De úgy tudom, hogy a látogatottsága folyamatosan csökkent, mivel ugye, hogyha valaki nem érti, hogy mi zajlik az adott órán, meg még ugye, hogy nem is tudom, hogy miről van szó...Tehát még ha a saját érthető nyelvemen lenne, akkor se érteném, merthogy a nyelvet se értem, akkor előbb-utóbb megunok oda járni.” (SJE_GTK)

Az egyetemen belül a tannyelvi arányok, a szaknyelvoktatás kialakításának nemcsak a hallgatók, de az oktatók nyelvtudása is gátat szabhat. A SJE indulásakor és még most is leginkább magyarországi tanárokkal tudta a képzést megszervezni, ugyanis a tudományos fokozattal rendelkező felvidéki magyar egyetemi oktatók kezdetben nem szívesen vállaltak teljes állást a bizonytalan állapotú új egyetemen. Az alapító rektor az egyetem földrajzi elhelyezkedése kapcsán is aggályokat fogalmazott meg, ugyanis nagyon nehéz a fokozattal, nyelvtudással rendelkező felvidéki magyar professzorokat megnyerni arra, hogy vállalva a távoli városba való utazás fáradalmait, órákat tartsanak.

„Nem Komáromban kellett a magyar egyetemet beindítani, hanem Kassán. Kassán van egy nagyon erős egyetemi háttér, 4 egyetem működik, nagy hallgatói létszámmal, nemzetközi, tehát 15-20000-s egyetem, rengeteg olyan felvidéki magyar oktatóval, aki a szlovák nyelvű egyetemen oktat, onnan átszaladni egyik épületből a másikba, abszolút nem jelentett volna gondot. Komáromba lehozni embereket Kassáról, Pozsonyból szinte lehetetlen. Egyrészt kevesebbet tudunk fizetni. A város nem támogatja az egyetemet lakással, sem semmivel, tehát lakást se tudunk venni. Utazni kell, kevesebb fizetéssel, ki vállalja fel?”(SJE_alapítórektor)

Mindez nyelvi problémákat is felvet, hiszen a magyarországi tanárok nem tudnak sem szaknyelvi, sem tannyelvi szempontból hozzájárulni a kéttannyelvű oktatáshoz, illetve a szlovák anyanyelvű diákok vizsgáztatása is problémaként merülhet fel ilyen esetekben.

„Vannak magyarországi kollégák, főként olyan emberek, akik nálunk szakot orientálnak, tehát sajnos nem minden szakot sikerült helybéli emberrel akkreditálnunk.” (SJE_GTK)

„Problémák ottan adódhatnak esetleg, ott merülhetnek fel, hogyha magyarországi a tanár. Magyarországi tanárunk van, aki szlovákul nem tud. Voltak ilyenre is példák, hogy azokban az esetekben, amikor is szlovákiai magyar kolléga, kollégánál kell alkalmanként valakinek vizsgáznia, akkor ő az órákra eljár, figyel, megérti, de azt mondja, hogy ő nem szeretné ezt, nem szeretne ebből magyarul vizsgázni, mert úgy gondolja, hogy ott nyelvi problémái volnának. Akkor vizsgázhat szlovákul is. Mondom, probléma ott van, hogyha az a tanárkolléga nem beszéli a szlovák nyelvet.” (SJE_rektorhelyettes)

„A törvényből fakadóan az oktatóknak fel kell mutatniuk, elsősorban a tanulmányi programok felelőseinek, fel kell mutatniuk kötelezően államnyelvtudást. De egyébként például egy-egy magyar nyelven zajló szakmai tárgy oktatásához nem feltétlen szükség ahhoz, tehát hogyha a

munkakörében szereplő kötelezettségeket el tudja látni, akkor nem hiszem, hogy ez gondot fog okozni.” (SJE_GTK)

„Egyre nagyobb prioritás az, hogy szlovákiai magyar tanárok legyenek többségben minden tanszéken. Indulásnál egyszerűen voltak olyan helyzetek, amikor docensek, professzorok csak Magyarországon voltak találhatóak. Most Csehországból jön haza a prágai Károly Egyetemről a Gyepes kolléga, a kémia élére. Tehát próbálunk természetesen olyan tanárokat találni, akik itthon vannak ebben a közegben, és látom, hogy a legjobb tanárkollégáink tanulnak szlovákul. Veszprémiektől hallom, hogy megvették a szlovák nyelv alapjai című könyvet. Tehát akik tudják, hogy hosszútávon terveznek, ők is belátják, természetes.” (SJE_TKK)

A SJE egyetem nyelvi tájképében mind a magyar, mint a szlovák nyelv megjelenik. Az intézmény és szervezeti egységeinek elnevezése mindkét nyelven ki van írva, de magyar egynyelvű, és magyar-szlovák-angol háromnyelvű felirattal is találkoztam az épületen belül. A hivatalos intézményi táblák gyakorlatát az intézményben található hirdetőtáblák nyelvi gyakorlata nem feltétlenül követi. Ezekben a táblákon általában csak magyar nyelven tüntetik fel a szervezeti egység nevét, de az itt elhelyezett plakátok, hirdetések között vannak magyar és szlovák egynyelvűek és szlovák-magyar kétnyelvűek is.

A SJE-en az adminisztráció szlovák nyelven folyik, az akadémiai információs rendszer, a tanulmányi eredmények nyilvántartására szolgáló elektronikus index szintén szlovák nyelvű, amit mind tanárnak, mind diáknak tudnia kell kezelni. A nyilvános órarend szintén az elektronikus rendszerből nyerhető ki szlovák nyelven. A kérvények, különböző űrlapok formanyomtatványai között sem jelenik meg a magyar nyelv. Ugyanakkor jövőbe mutató javaslat szintjén a Tanárképző Kar dékánja azt veti fel, hogy az egyetemi adminisztrációban a nyelvek szerepét racionalizálni kellene: a belső magyar-magyar viszonyrendszerben nincs értelme a szlovák nyelv használatának, míg az egyetem és az állam közötti írott kommunikáció során felesleges mindenből magyar változatot is készíteni. A dékán szerint az iratok közül viszont jó lenne néhányat kétnyelvűsíteni, amivel jó példát statuálnának a diákok és a szélesebb közeg számára.

„Az adminisztráció az szlovák nyelven zajlik, tehát, ami így hivatalosan zajlik. Tehát ebből a szempontból, tehát azokat az ismereteket mindenkinek el kell sajátítania, akik ehhez kapcsolódnak. Például az akadémiai információs rendszert, ami egy magyarországi Neptun rendszernek megfeleltethető meg, például tehát azt ismerni kell, mert ugye itt történik minden, az órarendek megalkotásától kezdve, a jegyek, vizsga iktatásáig, a vizsga időpontoknak a kiírásáig. Minden itt történik, ismerni kell minden októnak.” (SJE_GTK)

„Külső szabályok, azok nagyjából adva vannak: magyar nyelven oktatunk, szlovák nyelven adminisztrálunk. Ugye mindazt, amit szlovák nyelven is, nincs idő a kétnyelvű adminisztrációra, de ez nem jó példa. Szeretnénk elérni azt, hogy a legfontosabb írásos

anyagaink kétnyelvűek legyenek, amelyeknek van diáknyilvánossága, van egyetemen kívüli, minisztériumon kívüli nyilvánossága, azok az irataink kétnyelvűek legyenek. Amelyek csak a minisztériumok számára készülnek, azokat továbbra is csak szlovákul fogjuk, valószínűleg csinálni. A hallgatók azonban hozzák a saját rutinjukat, a szülők rutinját, és a saját kérelmeiket a dékán felé is szlovák nyelven fogalmazzák meg. Erre viszont nincs szükség. Tehát szeretnénk bizonyos dolgokban az egynyelvű, magyar anyanyelvű gyakorlatot bevezetni, ott ahol egyszerűen magától értetődő. Tehát írásban is magyar nyelvű, hiszen az órákon csak magyarul beszélünk egymással, abban a pillanatban mikor hivatalos formák vannak, akkor viszont ők rutinszerűen átállnak a szlováknyelvűségekre. Máshol meg, ahol lehet, meg ahol bírjuk, ott kétnyelvűsíteni; ott ahol pedig nincs értelme nagyon, mert annyira hivatalos szinten mozog, akkor a szlovák nyelvűség maradna.” (SJE_TKK)

A szakdolgozatok nyelve kapcsán nincs megkötés, választható mind a szlovák, mind pedig a magyar nyelv. A szakdolgozatok címlapja kétnyelvű.

„Szakdolgozatot? Bármilyen nyelven lehet írni igen, itt nincs megkötés, magyar és szlovák nyelven íródhatnak ezek a munkák.” (SJE_GTK)

A SJE alapvetően szlovák nyelvű, állami diploma kiadására jogosult, de szlovák-angol nyelvű változatot is lehet kérelmezni (ilyet egyébként minden szlovákiai felsőoktatási intézmény köteles kiadni a diákok kérelmére). Az akkreditációs anyagok és az ezzel összefüggő dokumentáció, a tanulmányi rend szlovák nyelvű. Az egyetem honlapja a magyar mellett szlovák változatban is elérhető.

4.2.2.2. A Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara

A Nyitrán található Közép-európai Tanulmányok Kara nyelvileg a többségi nyelvet támogató közegben működik, ezért az egyetem közvetlen környezetéből olyan hallgatók kerülnek az intézménybe, akik a szlovák-magyar kétnyelvűség magasabb fokán állnak. Az intézmény vonzáskörzete ugyanakkor kiterjed olyan városokra is, ahonnan az államnyelv tekintetében gyengébb nyelvtudású diákok is érkeznek az egyetemre.

„Hallgatója válogatja: van, akinek nem okoz problémát és szinte tökéletesen kétnyelvűen fejezi ki magát, van, aki kevésbé. Ez függ a családi, a szülőfaluja, attól a miliőtől, ahonnan jön az a hallgató. Tehát vannak homogénebb magyarlakta területek, ahol szlovák nyelvvél nem olyan gyakran találkozunk, és vannak vegyesebben lakott területek, ahol viszont szinte tökéletesen el tudják a szlovák nyelvet sajátítani.” (KETK_dékanhelyettes)

„Sokan megvádolják a szlovákiai magyarokat, hogy nem tudnak megfelelően szlovákul. Magamra is ismerek néha. De például, mondjuk a barátnőm, aki közép-szlovákiai, ott már nagyobb arányban van a szlovákok-magyaroknak a részaránya, tehát ott mondjuk már egy ilyen 40%-os szlovákság van, 60% magyar. Minálunk a faluba kilencven valahány százalék a magyar. Na most, eleve nincsen lehetőségem megtanulni szlovákul, hogy ha nem használom.” (JUGYIK_elnök)

„Ez is régiótól függ. Szerintem Közép-Szlovákiában például jobban megoszlik városokon-falukon a magyarság, és valahogy jobban megtanultunk szlovákul. A nyugatiak, Dunaszerdahely környéke, Komárom nem nagyon volt rá szükség, hogy megtanuljanak, pedig már nem is érzik úgy, hogy meg kéne. Vagy ha úgy is érzik... A legnagyobb probléma abban van, hogy az emberek nem mernek beszélni, tehát, hogy gátlásosak. Egy idegen nyelvhez nem lehet úgy hozzáállni, hogy én nem mondom, mert mi lesz, hogyha engem ezért megbélyegeznek. Az az alap, hogy merni kell.” (JUGYIK_korábbi elnök)

A hallgatók nyelvtudását nem csak származási helyük, nem csupán az a nyelvi közeg befolyásolja, ahol nevelkedtek, hanem a középiskolai szlovák nyelvoktatás is. A nyitrai egyetem magyar tanszékének vezetője elmondta, hogy a kar éppen abból kifolyólag kezdte el a magyar-szlovák szakos tanárképzést, hogy az iskolákból érkező folyamatos kéréseknek eleget tudjanak tenni, megfelelő felkészültségű tanárokat tudjanak képezni és kibocsátani, hiszen ez egyfajta körforgás: ha a középiskolában a megfelelő módszertannal kétnyelvű tanárok oktatják a szlovák nyelvet, akkor ebből a felsőoktatás is profitál, s végső soron az egész szlovákiai magyarság.

„[Az is befolyásolja a hallgatók szlovák tudását], hogy milyen volt az a tanár, aki a magyar vagy a szlovák nyelvet tanította, mit tudott velük megtanítani, és ez nagyon gyakran függ az iskolától, de nem mindig az iskolától függ, de azért vannak olyan középiskolák, amelyek ezekre a kérdésekre is nagyobb súlyt helyeznek. (...) Azt azért el kell mondanom, hogy akikre nagyon nagy szükség lenne, az jó magyar-szlovák szakosokra, és magyar anyanyelvű szlovák szakosokra.” (KETK_magyar tanszék)

A hallgatók nyelvtudása szakok szerint is lehet differenciált, hiszen egy tolmácsfordítói, vagy egy magyar-szlovák szakra jelentkező hallgató szükségszerűen felkészültebb kell legyen szlovákból, mint mondjuk egy magyar-rajz szakos. Ráadásul az ilyen szakokat választó hallgatók az egyetemi mindennapok során is többször találkoznak az államnyelvvel. Ez a fajta differenciáltság a tannyelvi arányok szakonkénti különbözőségében is megnyilvánul.

A nyitrai Közép-európai Tanulmányok Kara tannyelvpolitikájának lényegét a kar megalapítása körül bábáskodó első dékán az alábbiakban foglalta össze. Szavaiból az is kiderül, hogy a cél ebben az intézményben is egy teljesen magyar képzés kialakítása volt, de szlovák nyelvű előadások is voltak kezdettől.

„Na most persze mink is azt akartuk, hogy minden magyarul menjen, ugye? (nevetés) (...) A nyitrai, tehát magyar nyelvű pedagógusképzésnek az volt az előnye lényegében, hogy kezdettől fogva voltak olyan tantárgyak, amelyet teljes egészébe magyarul oktattak, volt is annyi oktató. A tantárgyak egy részét viszont, egy bizonyos tanegységeit szlovákul, szlovák előadások is voltak. Tehát a hallgatók, akiknek sikerült ez, azok egy kicsit közelebb kerültek a szlovák nyelvhez, a szlovák szaknyelvhez is.” (KETK_alapító dékán)

A kar jelenlegi dékánja is megállapította, hogy Nyitrán manapság sincs teljesen magyar nyelvű oktatás.

„Itt Nyitrán azért tulajdonképpen teljesen magyarul, a teljes képzést, azt nem igazán abszolválja egyetlen hallgatónk se. Tehát minimálisan egy-két tárgyat hallgatnak szlovákul is vagy idegen nyelven.” (KETK_dékán)

A magyar kar megalakulásáig az egyetem több tanszékén, az ott dolgozó magyar anyanyelvű tanárok úgynevezett magyar tanszéki csoportokat hoztak létre, így lehetőség nyílt arra, hogy a magyar hallgatóknak egyes tantárgyakat magyarul oktatassanak. Ez a különböző szakokon eltérő arányban valósulhatott meg, egyedül a magyar nyelv és irodalom tanszéken volt teljes magyar nyelvű oktatás.

„Fokozatosan alakult ez a témakör. A létező tanszékeken belül működtek úgynevezett magyar szekciók, magyar bizottságok, tehát ez annyit jelentett, hogy minden egyes tanszéken volt egy meghatározott létszámú magyarul oktatni tudó kolléga és ő biztosította be a tanulmányi programokon belül bizonyos tantárgyak magyar nyelvű oktatását. Tehát nem volt ez teljes mértékben magyar nyelvű oktatás, kivéve természetesen a magyar nyelv és irodalom tanszéket, ahol is csak magyarul lehet oktatni, magyar nyelvet és irodalmat. Teljes mértékben ezt a tanszék le tudta fedni, ezen tantárgyak oktatását. Mint említettem, ez az állapot nagyjából 2004-ig, az önálló kar megalakulásáig fenn állt.” (KETK_dékánhelyettes)

„Mikor nem volt önálló kar, akkor a már említett egyes tanszékeken volt egy bizonyos magyar szekció, és azon belül ilyen íratlan törvényként működött egy olyan bevált úgymond szokás, hogy az ott lévő magyar kolléga helyett, ha elment esetleg nyugdíjba, vagy elment a tanszékről valamilyen más okból, magyarul tudó kollégát kellett felvenni. (...) Az önálló kar megalakulásával picit más a helyzet, tehát itt lényegében ilyen szempontból a kar dönti el, az anyagi lehetőségeiből természetesen kiindulva, hogy mennyire tudja kiépíteni, kibővíteni a magyar oktatók létszámát a karon belül.” (KETK_dékánhelyettes)

„Tehát a szlovák, magyar az úgy nem mondom, hogy kötelező, de volt olyan pályázati kiírás, ahol feltételként ott volt ugye, nyilván, a magyar nyelv ismerete is kötelező, és nemcsak a magyar szakos kollégáknál értelemszerűen, hát igyekszünk, csak nehéz megtalálni és megszólítani az embereket.” (KETK_dékán)

A kar jelenleg is nagyban épít az egyetem más karain dolgozó tanárookra, egyrészt a szlovák vonatkozású tanulmányi programok megszervezésében, másrészt a lehetséges magyar nyelvű órák lebonyolításában a magyar anyanyelvű, vagy magyarul valamilyen szinten beszélő munkatársakra.

„Hát mindenképpen más szakokra van szükség és másokkal való együttműködésre. Azt is jeleztem, hogy inkább együttműködés a többi karok szakembereivel, itt egy nagy egyetemi közegben könnyen meg lehet szervezni, még akkor is, hogy ha a képzésekbe, amit a kar szervez, más karok oktatói szlovák nyelven lépnek be, de mégis erősítik, és meg lehetne szervezni. (...) Azon kívül, nagyon sok olyan tanár van, aki szlovákul ad elő, de mondjuk

magyarul perfekt beszél, magyarul nem tud előadni, de magyarul perfekt beszél. Ugye azzal való kommunikáció, megint ezt a szaknyelvet vagy mást tudja erősíteni.”(KETK_alapító dékán)

Jelenleg a Közép-európai Tanulmányok Karán a tannyelvi arányok szakonként nagyon eltérőek. A magyar nyelvű oktatás kiterjedtsége nagyrészt a magyarul beszélő oktatók számától és a magyarul tanulni vágyó diákok létszámától függ.

„K: És a többségi nyelven, az államnyelven milyen arányban vannak óráik a diákoknak ezen a karon?

A: Na ez megint csak tanulmányi programon belül, szakon belül változó. Van, ahol 90%-ban magyarul hallgatják a szakjukat és 10%-ban szlovákul, van ahol ez az arány picit magasabb, 80/20, 70/30. Szaktól függ.

K: És ez mitől függ, az arány a szakon belül?

A: A magyarul tudó oktatóknak a létszámától lényegében.” (KETK_dékánhelyettes)

„A tanárképzőbe 23 szakpárosításba lehetett tanulni a magyar nyelv és irodalmat, és ebből tulajdonképpen leginkább a természettudományi szakpárokból a matematikát, biológiát, informatikát tanulják jelenleg is részben magyarul a hallgatók, illetve, mód és lehetőség lehetne, oktatók vannak, akik tudnának magyarul is tanítani kémiát, illetve fizikát még, csak ott a hallgatói létszám a Természettudományi Karon is, annyira alacsony jelenleg, hogy nem tudnak külön csoportot nyitni.” (KETK_dékán)

„Most már tehát nincsenek is magyarul tudó oktatóik, meg a csoportok se olyan nagy létszámúak, mondjuk ha van 4-5 hallgató, azért nem fognak egy külön szemináriumi csoportot összehozni. Ugye ez már megint anyagi, meg takarékosági, meg egyéb kérdés is, de főleg az, hogy nincsen oktató.” (KETK_magyar tanszék)

„K: Úgy tűnik nekem az elmondottakból, hogy a tanároktól függ, hogy van-e olyan nyelvű tanár, aki képes ezt tanítani is...

A: Meg a tanszékvezetőtől is, ugye hogy meg a hallgatók létszámától is, hogy létrehoznak külön szemináriumi csoportokat, van-e annyi hallgató az adott szakon, magyar anyanyelvű az adott évfolyamban, ez szóval összetett, több tényező.” (KETK_magyar tanszék)

„Hát ez érdeklődés függő is leginkább, tehát a kellő hallgatói létszám kell. Tehát mi itt biztosítjuk, akkor is hogyha a hallgatói létszám az alacsonyabb, de a karon, amit mi biztosítani tudunk, matematika, biológia, illetve az informatika, amit itt a kar oktatói biztosítanak részben. [Más karokon] nyilván a kar vezetésének, azért mérlegelnie kell, hogy most akkor milyen hány fővel indít külön magyar csoportot.” (KETK_dékán)

Az itt tanuló diákok kétszakos tanárképzésben vesznek részt, és a szakok közül továbbra is csak a magyar szak tanulható száz százalékosan magyarul.

„Az egyetemen a Közép-európai Tanulmányok Kara, ezt úgy szokták mondani, hogy a magyar kar. (...) magyar nyelv vonatkozásokba ezt úgy képzeljétek el, vagy úgy képzeljétek el, hogy most mi tanár szakos hallgatók vagyunk, két szakot tanulunk, tanulunk magyart és még mellé valamit. A magyart az evidens, hogy azt magyarul tanuljuk, és a másik szakot tanuljuk

szlovákul, illetve az az előnyünk, hogy a pedagógiai tantárgyak közül, amiből van jócskán, abból vehetünk fel bizonyos tantárgyakat magyarul.” (JUGYIK_elnök)

Ugyanakkor van néhány olyan szak, ami a magyarral párosítható, s a szakon belül néhány tantárgyat lehetséges magyarul is tanulni. Ilyen például a Természettudományi Karon a biológia, a matematika és az informatika. A humán jellegű tárgyaknál viszont már kevesebb lehetőség van magyarul tanulni (pár tantárgy a történelem és filozófia szakon), sőt van olyan szak is, ahol egyáltalán nincs erre lehetőség.

„Tehát úgy általában a másik szakban valami, tehát vannak úgy, hogy nagyjából fele-fele arányban oszlik ez meg. Van, ahol ennél kevesebb, van, ahol végképp nincs magyar, tehát ilyen három kategóriába lehetne besorolni a másik szakot.” (KETK_magyar tanszék)

„Biológiában a tantárgyak (...) nagy részét magyarul tudjuk oktatni. Matematika – magyarul tudjuk oktatni, informatika. És még vannak magyar nyelvű oktatás. Ezek azok a természettudományi tantárgyak. Ott természetesen ugye történelem, történelem szakon elég sok hallgató jelentkezik, még más szakokra is. Ott már a magyar nyelvű oktatás, az lényegében nagy, lényegesen kisebb számba van. A történelmen még szokott lenni magyar nyelvű előadások, szemináriumok, de már a többi humántudományi tantárgyak esetében, ott nincs.” (KETK_alapító dékán)

Egyik adatközlőm, aki történetesen épp történelem szakos hallgató volt, azt is elmondta, hogy elvileg ezen a szakon két tanár oktat magyar nyelven, de a gyakorlatban végül egyikük szlovákul adott elő, s csak a vizsgáztatás volt magyar nyelvű. Kérdésemre, hogy nem okozott-e problémát, hogy a szlovák előadás anyagaiból végül magyarul adjon számot, azt válaszolta, hogy bár kicsit problémás a két nyelvet párhuzamosan használni a felkészülés során, de az mindenképp pozitívum, hogy a szlovák jegyzeteken kívül használt szakirodalomból a magyar nyelvűekhez jobban hozzá lehet férni.

„Mi úgy csináltuk, hogy ugye megvolt a szlovák jegyzetek, de ahhoz mi hozzáolvastunk magyar szakirodalmakból, ugyanis történelemben nagyon rosszul állunk szlovák szakirodalmak tekintetében. Általában, ami van, 70-es évekbeli cseh, most már mondjuk a 90-es évek közepén jöttek ki szlovák nyelvű tankönyvek. De én például mindig úgy csinálom, elolvasom magyarul az adott témakört, ami mondjuk, ha világtörténelem az még megoldható, vagy még középkorral se volt probléma, mert szlovák középkor végül is magyar középkor. És a magyar monográfiák nagyon jók vannak, úgyhogy én két nyelven, de általában gyakran szlovákra kell fordítani, egy kicsit kellemetlen néha.” (JUGYIK_elnök)

Az intézmény óvónők és elemi iskolai tanítók képzésének is helyet ad. Ebben a képzési formában a legfontosabb elv, hogy a lehető legtöbb tárgyat anyanyelvükön hallgathassák a diákok. A 2007/2008-as tanévben az anyanyelvű órák aránya 73-75% volt

(Vančoné Kremmer 2009: 280). Azt, hogy a tanítóképzésben milyen tantárgyakat lehet az adott félévben magyar nyelven hallgatni, itt is főleg a személyi feltételek határozzák meg.

A vizsgázás nyelve kapcsán alapvetően két elv szokott érvényesülni: egyrészt a számonkérés mindig azon a nyelven történik, amelyen a tanítás zajlott, másrészt viszont bizonyos esetekben – amit a fenti példa is alátámaszt – a tanár, aki bár nem vállalja, hogy magyarul tanítson, de annyira beszél magyarul, hogy vizsgáztatni tud ezen a nyelven. Ilyen esetekben a tanszékvezetővel, a diákokkal egyeztetve megteremtődhet annak a lehetősége, hogy a diákok anyanyelvükön vizsgázhassanak.

„Aki magyarul tanulta az adott tárgyat, tehát annak a vizsgája is magyarul történik. Van ilyen, hogy adminisztráció, de tényleg, a jegyek bejegyzése, vagy az értékelés, a hivatalos értékelések, azok államnyelven mennek, de maga a vizsga az magyarul, aki magyarul tanulta.” (KETK_dékán)

„A: Hát amilyen nyelven tanulta, sok esetben, de előfordul olyan eset, hogy szlovákul tanulta a gyerek, és magyarul vizsgázhatott, fordítva nem nagyon szokott lenni.

K: Ezt a tanár és a diák dönti el közösen?

A: Ő a tanszékvezető, tanár, diák.” (KETK_déánhelyettes)

Az is előfordul azonban, hogy amikor a magyarul tudó tanár vállalja, hogy magyarul tart órát a magyar diákoknak, azok mégsem kívánnak élni a lehetőséggel, s inkább a tantárgy szlovák verzióját veszik fel, egyszerű közönyből, vagy egyéb gyakorlatias okokból.

„[Megkért a tanárnő, hogy] meg-e csinálná a JUGYIK, hogy föltesszük a levelező listánkra körímél formájában, hogy van lehetőség pszichológiát magyarul is [tanulni]. És utána az történt, hogy jártak már 10-15-en magyarra, és megnézi az AIS-be, az informatikai rendszerünkbe, hogy melyik szakon tanulnak pszichológiát, abból 50 tanult, 50 magyar szlovákul. Tehát van jogunk, van lehetőségünk, és mégis a szlovákot választjuk. S ebből arra következtetek, hogy nagyon sokan nem törődnek vele, mindegy nekik. Mert fene tudja, tudod, szerkeszti az órarendet, azt mondják, ő hát most ide teszem az órát, mert akkor itt kellene maradnom csütörtökön, á akkor inkább elmegyek szlovákra. Ez a hozzáállás, á jó lesz így is, és ez baj.” (JUGYIK_elnök)

A magyar kar megalakulásával, az egyetemi akkreditációs feltételek szigorodásával mára egyre kevesebb olyan magyarul is oktató tanár van az egyetemen, aki fel tudja vállalni a magyar tannyelvű oktatást. A tanárok felvételénél jelenleg a nyelvi szempontok előtt prioritásként inkább a tanár képesítése és szakmai teljesítménye jelenik meg. Egyes szakokon megmaradtak a tannyelvi arányok, de több esetben csökkenés figyelhető meg, a magyar nyelvű órák bizonyos szakokon visszaszorulóban vannak.

„A tanító és tanárképzőbe, ott igazán nagy változás nem volt az elmúlt 10 évben, mert a magyar nyelvi részt, azt ugye tanulták magyarul, amiket itt ugye felsoroltunk, főleg

természettudományi tárgyakat, szintén lehetőségük volt az elmúlt 10 évbe. Tulajdonképpen itt, szóval, a százalékarányok mindig mozogtak, hogy most milyen százalékba, de lehetőség volt arra, hogy magyarul is tanulhassanak a diákok, ha akartak.” (KETK_dékán)

„A: Bizonyos szakokon belül mondhatnám úgy, hogy egyforma szinten van, bizonyos szakokon belül úgy látom, hogy csökken [a magyarul oktatott tantárgyak száma]. Tehát hogy van egy-két szak, ahol még úgy tartják azt a körülbelül nagyjából egyforma arányt, de én úgy látom, hogy az esetek többségébe csökken.

K: És e mögött mi állhat?

A: Főleg az, hogy nincs magyar anyanyelvű oktató, nincs megfelelő fokozattal rendelkező, mert most már az egyetemre ugye, sőt az egyetemünkre nem is vesznek fel, csak PhD fokozattal rendelkező oktatót, és hogy még fokozattal is rendelkezzen, jó szakember is legyen, és hát nem biztos, hogy ha az illető, ott a tanszékvezető szlovák, hogy ő fontosnak tartja, hogy magyarul tudjon.” (KETK_magyar tanszék)

„Az utóbbi években már nem nagyon történt tanár fölvétel, tehát a tolmács-fordítói szakra. Elsősorban tehát azt nézzük meg, a szakmai követelmények fontosak, ha irodalomtudományra akarunk fölvenni, akkor oda, ha nyelvtudományra, akkor arra, melyik korszakra, melyik részterületére, fokozatai legyenek, és azután jöhet számításba az, hogy vannak-e idegen nyelvi ismeretei, illetve a másik szakja mi. De azon kívül vannak, tehát publikál-e, van-e publikációs készsége.” (KETK_magyar tanszék)

„[A magyar nyelvű oktatás] nem nagyon valósulhat meg olyan mértékben, ahogy kellene, mert egyrészt tehát pénzfüggő. Tehát a kar, mert most, ahogy említettem, tehát új kar. Az akkreditációnál a 65 év fölötti kollégák nem jöhettek számításba, tehát nem lehet rájuk akkreditálni, szakfelelősként nem számítottak ilyen szempontból be. Úgyhogy eléggé problematikus a helyzet, mert ahogy említettem, egyrészt a hallgatók létszáma, másrészt a tudományos kutatás alapján dől el, hogy mennyi a, tehát milyen a költségvetése a karnak. Hát ez nem túl rózsás, mert ugye, ha egy nemrégén működő intézmény, tehát míg projekteket szerez, míg a szakemberek tényleg fölfejlődnek oda, ez idő kérdése is, és mivel kevés pénzt kapunk, nem vehetünk fel újakat, nem is biztos, hogy találunk olyat, aki megfelelő fokozattal rendelkezik, megfelelő magyar nyelvi kompetenciával, szakismerettel rendelkezik. Tehát úgy látom most, hogy [a magyar nyelven oktatott tantárgyak aránya] stagnál, és úgy néz ki, hogy a jövőben is ez stagnálni fog.” (KETK_magyar tanszék)

A közelmúltban a hagyományos tanító- és tanárképző programok mellett olyan szakemberek képzésével egészült ki az új kar profilja, akik a vegyes lakosságú területek önkormányzatai, állami intézményei vagy a magánszféra területén, az aktuális Európa-integrációs feltételeknek megfelelően végezhetik munkájukat. Ezen szakemberek képzésénél a háromnyelvűség elve került előtérbe, külön magyar tanulmányi csoportok létrehozásával (László 2004: 241). A gyakorlatban ez két új tanulmányi program, nevezetesen a Hungarológia és Közép-európai Areális Kultúrák programjának beindítását jelentette. Az utóbbi esetében a tannyelv nagyrészt szlovák (a karhoz tartozó 30-40%-nyi szlovák nemzetiségű diák főleg ebben a tanulmányi programban koncentrálnak). A Hungarológia szakon viszont inkább a magyar nyelvű órák dominálnak.

„Ennek a karnak a profiljában már induláskor úgy fogalmazódtak meg a főbb működési területek, hogy két alapvető pillérre épül ez a kar: az egyik alapvető pillére a magyar tanító- és tanárképzés, tehát a múltból megöröklött, lényegében ezt továbbvivő vonalon; a másik pillére pedig szakemberek képzése, főleg a vegyes lakosságú területekre, az önkormányzatokba, különböző kulturális intézményekben szükséges szakemberek képzésére összpontosít a másik pillére ennek a karnak. Tehát ilyen értelemben a tanítóképzés és a tanárképzés nagyon nagy mértékben magyar nyelven folyik, zajlik. Ahol megjelenik valamilyen módon a közép-európai fogalom, tehát a nem tanári tanulmányi programokban, a Hungarológia és a Közép-európai Areális Kultúrák elnevezésű tanulmányi programokban jelenik meg a közép-európai fogalom, azzal, hogy a Közép-európai Areális Kultúrák tanulmányi program szlovák nyelven van oktatva.” (KETK_dékánhelyettes)

„Ez a közép-európai areális kultúrák, tehát ilyen kulturális szakemberképzés, ez az új, ott mondjuk, ott hangsúlyosan szlovákul tanulnak a hallgatók. Ezen kívül a hungarológia, ami viszont meg ugye magyarul történik, zömmel magyarul történik az oktatás.” (KETK_dékán)

A karon tanuló diákok idegen nyelvi kompetenciái vegyesek: vannak, akik jó nyelvtudással érkeznek, már a középiskolában is fokozottan tanultak valamilyen idegen nyelvet, de vannak olyanok is, akik kevésbé jó nyelvtudást hoznak magukkal.

„K: És a világnyelv, valamilyen idegen nyelvi kompetenciái a diákoknak az milyen?

A: Ez is tehát egyéni, iskolafüggő. Nagyon, tehát vannak olyanok, akik már 10-12 éve tanulnak idegen nyelvet, mert a szülők járatták őket esetleg elsőtől kezdve már idegen nyelvi órákra, sőt ugye óvodában is az a menő, hogy már az óvodában is tanítsák az idegen nyelvet, amit én nem tartok jónak.” (KETK_magyar tanszék)

Az intézmény már a kar indulásakor arra is törekedett, hogy a végzett hallgatók diplomájuk mellé nyelvtudást is kapjanak, azaz egy kötelező nyelvoktatási program keretén belül középszintű nyelvtudást szerezhessenek valamely világnyelvből. Sajnos azonban a nyelvoktatással járó emberi és anyagi erőforrások hiányában, ez a nyelvoktatási program nem vált valósággá a karon. Az alapító dékán azt is kiemeli, hogy ezt nagyon sajnálatosnak tartja, mert azzal, hogy nemcsak a nyelvszakos hallgatók rendelkeznének világnyelvi ismeretekkel, hanem a többiek is, egyszersmind a szlovákiai magyar közösség hosszú távú boldogulását támogathatnák.

„Nekünk a kar alapításánál éppen az egyik fő célkitűzésünk az volt, hogy a mi karunkon végzett hallgatónak legalább középszintű világnyelvi vizsgával szabad csak eltávoznia, tehát nem kap diplomát az egyetemről. Most ehhez bebiztosításának volt nekünk egy két éves intenzív nyelvprogramunk kidolgozva, amelyet szerettünk volna megvalósítani minden hallgatóval, minden hallgatóval kötelezve. És szerettük volna pótolni ezt az idegen nyelvi kompetencia képzést. Meg kell mondani azt, hogy nem sikerült, mert programunkhoz pénzügyi, anyagi alapokat megteremteni nem sikerült. Lényegébe oktatók felvétele, oktató behozatalát, nem sikerült oktatókat fölvenni, mert ugye, ha az összes hallgatónak egy intenzív képzésen, akkor oda egy jó pár oktatóra van szükség, és ugye nemcsak angol, német, olasz, ha ki milyen szakot akar. Ezek olyan kiadások voltak, amelyek a kar költségvetése, a 2002-ben

bevezetett szlovákiai normatív támogatási módszerek keretén belül, nem tudta fedezni. Pedig próbáltunk indulni ebben a tekintetben, de igazában végigvinni azt a két éves programot, sajnos nem sikerült, és ez óriási nagy kár. Kilincselünk Magyarországon, és mindenfelé ennek érdekében, győztettük az érintetteket, hogy milyen fontos ez, és ez által a képzés által a kikerülő pedagógusok egyszerre nyelvi kompetenciával rendelkeztek volna, hogy ez milyen fontos lett volna Dél-Szlovákia számára. Aztán a munkavállalás szempontjából is, nemcsak a nyelvtanárok tudnak angolul, hanem mások is.” (KETK_alapító dékán)

A jelenlegi idegennyelv-oktatási helyzet a karon ettől a koncepciótól eltérően alakult: a tanár szakosoknak egy szemeszteren keresztül kötelező egy idegen nyelv tanulása 2 kredit értékben. De a karon nem minden tanulmányi programra vonatkozik ez az elv. Az idegennyelv-oktatás differenciáltan folyik, és a diákok nyelvtudásának előzetes felmérésén alapul.

„Hát idegen nyelvet abszolválniuk kell, tehát a tanár szakosoknak, ott kötelezően és a többi tanulmányi programnál, ott meg hát attól függ, hogy hogy van ugye a tanulmányi program maga fölállítva. Általános követelmény, vagy törvényi feltétele annak, hogy valaki diplomát szerezzen, olyan jellegű törvényi feltétele, hogy idegen nyelvi vizsga kéne, éppen, mint Magyarországon ugye ez van, itt nálunk nincsen.” (KETK_dékán)

„Igen, hát egyrészt kötelező krediteket kell szereznie idegen nyelvből, (...) mielőtt valamilyen csoportba besorolnák a hallgatókat, megnézik, hogy milyen szinten beszéli azt a nyelvet. Tehát, hogy nem kerül teljesen kezdőkhöz olyan, aki már a középiskolában esetleg még abból is érettségizett. De hát ez hallgatótól is függ, mennyire veszik szorgalmasan.” (KETK_magyar tanszék)

„Egyrészt itt kötelezővé van téve, hogy angolt mindenkinek, nem angolt, idegen nyelvet meg kell tanulni, amire szerintem nem elég egy szemeszter. Az tudjuk, hogy mennyi egy szemeszter, elmarad az óra, semmi.” (JUGYIK_elnök)

Ahogy adatközlőnk az utolsó mondatban utalt rá, az idegen nyelvek elsajátítása, fejlesztése az egyetemi évek alatt sok esetben a hallgatók tudatos hozzáállásán múlik. Az egyik diákképviselő úgy vélte, hogy azok a diákok, akik nem nyelvszakosak, vagy nem töltenek el valamelyik külföldi országban néhány hónapot, azok nem igazán büszkélkedhetnek idegen nyelvi kompetenciákkal. A kar dékánja azonban úgy véli, az egyetemen adott a nyelvtanulás lehetősége, a diákok egyéni hozzáállásán múlik, hogy az egyetemi éveik alatt fejlesztik-e vagy sem nyelvtudásukat.

„Hát én angol szakos vagyok, úgyhogy én fontosnak tartom az idegen nyelveket, de úgy gondolom, aki nem angol szakos, és egyáltalán nem is nyelveket tanul, nagyobb hangsúlyt kéne fektetni legalább erre az angolra. Tehát hogyha lehet választani, én azt hiszem, kötelező [volna] legalább egy szemeszter angolt felvenni, de az öt év alatt szerintem az semmi. Tehát azt bevezetném, hogy igenis ugyanúgy, mint a pedagógiai tantárgy, lenne minden szemeszterbe, és akkor az úgy megmaradjon. Mert szerintem mindenki középiskolában

valamilyen szinten megtanul angolul, és akkor szépen elsorvad, hogyha nem megy ki sehová külföldre tanulni. Vagy németül, mindegy. (...) Érettségiztem németből is, így mondom. És mivel itt öt éven keresztül nem volt sok lehetőségem, hogy tanuljak németül is, elfelejtettem. És ez olyan, mintha az ember eldobna magától egy idegen nyelvet, és ez nagyon bánt.”(JUGYIK_korábbi elnök)

„Ez [az idegennyelv-tudás] azért már elvárásként megjelenik. Tehát, ha valaki a munkaerőpiacon érvényesülni akar, akkor ott így is, úgy is kell tudnia neki. Na most a kérdés az ugye mindig az, ki mikor ér erre rá? A diák elkényelmesedik itt ez alatt a... Hát van, akinek van ugye erre hajlama, és nem hagyja, hogy elkényelmesedjen itt az egyetemi évei alatt. Aztán utána, mikor ugye befejezi az idejét, hát milyen jó lett volna, ha én akkor tanultam volna ott idegen nyelvet, amire mondjuk lehetősége van a hallgatónak. Tehát van itt idegen nyelvi központ, ahol elég széles az idegen nyelv kínálat, tehát a... Hát nyilván van nyelviskola: angol, német, orosz, de van ott olasz, francia, de finn is (...) Tehát kínálat az van, lehetősége van a hallgatónak, kérdés hogy élnek-e vele.” (KETK_dékán)

A klasszikus idegen nyelvek mellett a magyar tanszék kínálatában olyan kevésbé oktatott idegen nyelvek tanulására is van lehetőség, mint a finn nyelv. Ennek a kurzusnak nemcsak a magyar, de a szlovák hallgatók körében is nagy a népszerűsége.

„Járnak hozzánk is a finn nyelvre szlovákok is. Tehát hogy az illető kolléga, aki szerencsére tud oroszul, tehát a csoportban voltak szlovákok is. És ugye nálunk a magyar szakon belül mint finnugor nyelv tanulható, választható tárgyként a finn nyelv, tehát. És ennek meg is van az eredménye: már az előző években is voltak kint részképzésen Helsinkiben. Nagyon-nagyon pozitív tehát, mivel jöttek vissza eredményekkel, és jól elsajátították még a finn nyelvet is, már eleve nagyobb a mozgásterük.” (KETK_magyar tanszék)

A diákok idegennyelv-tudásuknak leginkább a külföldi tanulmányutak alkalmával veszik hasznát. Ezek az alkalmak nagyon jók arra, hogy a nyelvtudás megerősödjön, fejlődjön. Jellemző módon viszont csak azok jutnak el részképzések alkalmával külföldre, akiknek már alaptól is jó nyelvtudása van.

„A kik mennek ilyen más, tehát idegen nyelvi területekre, német vagy angol ország területekre, azok leginkább a nyelvszakos hallgatók mennek.” (KETK_dékán)

„Mondjuk esetleg a mozgásterük nagyobb, mert ha el szeretne menni részképzésre például, ugye most tőlünk az Erasmus programon belül mennek Finnországba hallgatók, és hát itt nekik az angol nyelvtudás az nagyon jó. Mert hiszen tudjuk, hogy Finnországban nagyon jól beszélnek az angol nyelvet, és hát ez bizonyos órákra, bizonyos órákat angolul hallgathatnak, már nem beszélve arról, hogy még aki, nyelvi kompetenciájukat is, mert finnül is tanulhatnak nálunk itt a tanszéken, tehát azt is növelhetik. Tehát az angol nyelv az mindenképp jó.” (KETK_magyar tanszék)

A mobilitás témakörénél azt is érdemes megemlíteni, hogy a KETK tervei között olyan idegen nyelvű tanulmányi programok indítása is szerepel, amellyel az intézmény vonzóvá válhat a befelé irányuló mobilitás szempontjából is, azaz külföldi hallgatók

fogadását, oktatását is felvállalhatják. Ehhez azonban még nem rendelkeznek a megfelelő, több nyelven is előadóképes oktatói gárdával. A kar erre célzott figyelmet kíván fordítani a jövőben a tanárok felvételekor.

„Mi itt idegen nyelvi kurzusokat tervezünk. Meg szeretnénk már tulajdonképpen összeállítani egy olyan kurzust, vagy olyan tanulmányi programot, az lenne azért az igazi, amit idegen nyelven lehetne kínálni. Hiszen minden felsőoktatási intézménynek, itt a nyitrai egyetemnek, meg a karnak is nagyon fontos lenne, hogy külföldi hallgatókat ide hívni, ide csalogatni Nyitrára. Az meg anélkül nem igazán képzelhető el, hogy mi idegen nyelven tudnánk kínálni egy teljes kurzust, esetlegesen egy egész tanulmányi programot. Tehát ilyenfajta törekvéseink, meg célirányos személyzeti politika az ugye van, csak nem könnyű olyan szakembereket találni akik, mondjuk, ha maximalisták akarunk lenni, akkor mondjuk magyarul, szlovákul, meg akkor még egy idegen nyelven, angolul vagy németül, előadóképesek.” (KETK_dékán)

„Az utolsó egy, másfél évbe megpróbáltunk arra törekedni, hogy olyan oktatókat vegyünk föl, akik képesek a magyar, szlovákon túl, nyilvánvalóan valamilyen idegen nyelven is előadni. Hogy a célok miatt úgymond. Nem tudom, ha egy Erasmus program, vagy egy visegrádi pályázaton, egy közös tanulmányi program kidolgozása, vagy megvalósítását szeretnénk, azt csak úgy lehet, hogyha mi azt idegen nyelven is tudjuk kínálni. Úgyhogy hát most megpróbálunk erre is odafigyelni.” (KETK_dékán)

A realitás jelenleg azonban az, hogy a kifejezetten világnyelvek oktatásával foglalkozó tanszékek által szervezett nyilvános előadásokon kívül, csak ritkán van lehetősége a diákoknak arra, hogy idegen nyelven oktatott tantárgyakkal találkozzanak az egyetemen.

„K: És az idegen nyelvi nyelvórákon kívül előfordul-e az, hogy valamit idegen nyelven adnak elő a diákoknak, hogy külföldi előadók érkeznek vagy valamilyen?

A: Van ilyen lehetőség, tehát főleg az angol tanszék szervezése ez, tehát az interneten is, meg néha el is küldik, ha tudják hogy valamilyen hasonló téma van, tehát hogy érdemes meghallgatni. Vannak bizonyos órák, amit ugye idegen nyelven is tarthatnak. Nálunk a magyaron belül nem nagyon esedékes, de mondjuk már voltak azért hát olyan, hogy idegen nyelvi előadók. Szóval van erre lehetőség, de nem mondom, hogy túl sok, tehát hogy nem túl sok.” (KETK_dékánhelyettes)

A KETK nyelvi tájképére a kétnyelvűség jellemző. Az intézmény neve szlovákul és magyarul is ki van írva a kar otthonául szolgáló épületre. A belső szervezeti egységek nevei is kétnyelvűek, érdekes módon azonban a szlovák felirat lényegesen hangsúlyosabb ezeken a táblákon. Az épületen belüli további hirdetmények, tanszéki hirdetőtáblák is kétnyelvűek. A szervezeti egység neve és maguk a kifüggesztett hirdetmények is megtalálhatóak mind szlovák, mind pedig magyar nyelven. Figyelemreméltó azonban, hogy a dékáni hivatal központi információs táblája csak szlovák nyelvű.

Az intézményi terek nyelvi megoszlásán kívül azt is megpróbáltuk kideríteni, hogy az írott anyagok nyelve, például egy szakdolgozat nyelve lehet-e magyar a karon. Ahogy az alábbi idézetből is kiderül, ennek és bármilyen más nyelvnek a használata lehetséges azzal a feltétellel, hogy a bíráló bizottságban legyen olyan tanár, aki érti ezt a nyelvet. Mivel magyarul oktató tanár a nyitrai egyetemen csak néhány szak vonatkozásában található, ezért a munka védésére ilyen esetekben szlovák nyelven kerül sor. Általában a magyar diákok számára biztosítják annak lehetőségét, hogy magyar nyelven készíthessék el szakdolgozataikat. Ilyen esetekben a magyarul megírt szakdolgozatot ki kell egészíteni egy 5-6 oldalas szlovák rezümével, a fedőlapnak pedig kétnyelvűnek kell lennie.

„A: A szakdolgozatok nyelve, az egész egyetemen belül lényegében engedélyezett bármilyen idegen nyelven megírni azzal, hogy a megvédéskor legyen egy opponens, aki képes azon a nyelven ezt a szakdolgozatot, a záró dolgozatot bírálni, s akkor nincs akadálya lényegében, hogy ne írja olyan nyelven a gyerek, a hallgató, amilyen nyelven szeretné írni. Más dolog az, hogy a megvédéskor sajnos nem mindig sikerül bebiztosítani azt, hogy olyan nyelven védje meg, amilyen nyelven írta a dolgozatot. Tehát itt vannak kisebb-nagyobb hiányosságok.

K: Ez a magyarra is vonatkozik?

A: Igen, igen.

K: Aki magyarul írta, nem tudja magyarul védeni?

A: Igen, van, aki megírja magyarul, mondjuk a természettudományi, a bölcsészkaron, hát ott mondjuk nem, de a természettudományi karon. És a megvédésen nem sikerül olyan bizottságot összeállítani, mert ha már egy kolléga magyarul nem tudó, vagy másnyelven nem tudó ül abban a bizottságban, akkor már, még kicsit problematikusabb az azon nyelven való megvédés. Ezt a diák tudja előre, és akkor erre mondjuk, fel lehet készülni, magának a megvédésnek a prezentációjára, és aztán majd a kérdésfeltevéskor megvan a lehetőség, hogy az ott ülő témavezetők, vagy opponens, aki ismeri a munkának a nyelvét, az esetleg fordít a kollégának, ha bizonyos szakkifejezéseknél elbizonytalanodna a védő hallgató, tehát megvan a lehetőség.” (KETK_dékanhelyettes)

Nemcsak a szakdolgozat védeke során kerülhetnek a gyengébb államnyelvi kompetenciákkal rendelkező hallgatók nehéz helyzetbe a magyar karon, hanem akkor is, ha a hivatalos ügyeiket szeretnék elintézni, ugyanis az adminisztráció nyelve az egész egyetemen egységesen szlovák. A hivatalosabb szféra felé lépkedve a szlovák nyelv dominanciája egyre erőteljesebb: kérvényeket, nyomtatványokat csak szlovák nyelven lehet kitölteni, a tanulmányi index és az intézmény bélyegzője is szlovák egynyelvű.

„Nagyon gyakran tapasztalom azt, amikor a hallgatókkal beszélek, ki kell tölteni valamilyen kérdőívet szlovákul, mert a hivatalos agenda az szlovákul zajlik, tehát a hivatalos levelezés akár ugye a rektori hivattal, vagy tehát a hallgatók iratai is, az akadémiai információs rendszer, tehát ez is teljes mértékben szlovák nyelvű. Úgyhogy látom, bizony nagyon sokaknak nagy hiányosságaik vannak.” (KETK_magyar tanszék)

„Vannak úgy visszajelzések, hogyha írni kell valamilyen záró dolgozathoz összefoglalót szlovák nyelven, vagy esetleg idegen nyelven, akkor azért hát nem a legjobb, ezt azért meg kell mondjam. És én ezért gondolom úgy, hogy nem árt, hogyha egy-két tárgyat abszolválnak ők az állami nyelven is, mert azért mégis ha értelmiségi lesz, akkor azért legalább ki tudja magát fejezni kicsit szlovákul is.” (KETK_dékán)

A KETK végzősei szlovák nyelvű diplomát kapnak. Az intézményi honlapot illetően viszont a tájékoztatás széleskörű és a szlovák nyelv mellett, mind magyar, mind pedig angol nyelven szerezhet az érdeklődő ismereteket.

4.2.2.3. A Comenius Egyetem Magyar nyelv és irodalom tanszéke

A pozsonyi Comenius Egyetem magyar nyelv és irodalom szakos képzése egy nagy létszámú szlovák tannyelvű intézményen belül, Szlovákia nyüzsgő fővárosában folyik már hosszú idők óta. Az a tény, hogy az intézmény bölcsész karán több más nyelv mellett helyet kap a magyar nyelv is, szimbolikus értelemben is nagy jelentőséggel bír.

„Úgy gondolom, az ország legrégibb és első számú egyeteméről nem hiányozhat az ország legnagyobb kisebbségének az anyanyelvű képzése. Bármilyen történjék, mindenféleképpen helyünk kell, hogy legyen, mert ez fontos.” (CE_tanszékvezető)

Az egyetem képzésébe járó diákok államnyelvtudása vegyes: vannak szlovákul jól és kevésbé jól beszélő hallgatók, amit alapvetően két dolog határoz meg: a magyarok aránya származási helyükön és a családi háttérük.

„[Az államnyelvtudás] van, akié jó, van, akié rossz. Általában úgy van, hogy két dolog befolyásolja alapvetően: az egyik, hogy azok a hallgatók, akik nyelvileg vegyes közegből jönnek, tehát olyan városokban születtek, nőttek föl, jártak iskolába, ahol jelentős a szlovák lakosság aránya, vagy mondjuk a magyarság kisebbségben van, de olyan mértékű kisebbségben, hogy meghaladja ezt a 15 vagy 20%-ot, sokkal jobban tudnak szlovákul, tehát egy biztosabb szlovák nyelvtudással rendelkeznek. Most nem akarok városokat megnevezni konkrétan, nehogy valaki úgy érezze, hogy valakit kiemelek, valakit pedig háttérbe, de például vannak olyan városok (és ezeket szintén nem nevezem meg), ahol a magyar lakosság túlnyomó többséget képez, és itt általában gyöngébb, tehát egy kevésbé biztos szlovák nyelvtudással érkeznek a hallgatók. De a másik tényező, hogy ne felejtsem el, hogy vannak olyan hallgatóink, akik vegyes házasságokba születtek, tehát valamelyik szülőrészt, az édesanyjuk, vagy az édesapjuk szlovák, és akkor természetesen, függetlenül attól, hogy szinte szín magyar városból vagy településről érkeznek, annak ellenére, egy megbízható szlovák nyelvtudással rendelkeznek. Úgyhogy nem lehet általánosítani, mert itt is, ott is találhatunk ellenpéldákat.” (CE_tanszékvezető)

Egy új felvételi eljárás alapján a magyar szakra, mint ahogyan a bölcsészkar többi képzésébe is, egy szlovák nyelvű általános ismereti teszt kitöltésével lehet jelentkezni. Ezért az ide jelentkező hallgatóknak szükséges rendelkezniük egy alapvető szintű nyelvtudással.

Aki a magyarral párban valamely idegen nyelvet kíván tanulni, annak abból a nyelvből is kell tesztet írnia a bemenetnél.

„A kar történetében először közös felvételi lesz, ami azt jelenti, hogy egy ilyen képességhelmérő felvételin fognak részt venni a hallgatók. Ennek viszont az az előnye, mert mi az előnye? Ez szlovák nyelvű lesz, illetve akik világnyelvet tanulnának, tehát egy olyan programot választanak, vagy írnak be a jelentkezési lapjukra, ahol világnyelv szerepel, tehát angol, német, francia, stb., azoknak kell még egy nyelvi tesztet is írniuk.” (CE_tanszékvezető)

„Mivel nálunk mindenkinek kell szlovákból is érettségiznie, ezért mondjuk azért az egy kritérium, hogy az ember olyan mértékben, vagy olyan szinten tudjon szlovákul, mikor egyetemre jön, hogy azért egy általános képességhelmérőt meg tudjon csinálni. Tehát mit tudom én, mikor ért véget a második világháború, ha ezt megkérdezik tőle, akkor erre tudni kell válaszolni.” (CE_tanszékvezető)

Ami a diákok idegennyelv-tudását mint bemeneti tényezőt illeti, a nem egy adott idegen nyelv szakra felvételizőkön kívül, csak kivételes esetekben – mint például a politológia szakon – követelnek nyelvtudást a diákoktól. Ezen kivételes szakok is, a korábban elemzett létszám gondok miatt, egyre alacsonyabbra teszik a mércét.

„Például, a politológia éveken keresztül megkövetelte és úgy is felvételiztetett, amikor külön felvételiztetett, hogy volt a politológia része a felvételinek, és volt egy angol, illetve a hallgató választhatott, hogy egy felsőfokú angol, vagy felsőfokú német nyelvtudást igazoló házi tesztet megír. Tehát a felvételi része volt a kar által összeállított nyelv: német és angol. Azért mert a politológusok szakirodalma, ami alapvető és megkerülhetetlen, ezeken a világnyelveken hozzáférhető elsősorban. A politológia tanszék ebben az évben először eltekint attól, hogy nyelvi felvételt írasson, tehát ők is a közös felvételi programba épülnek be azzal, hogy a felvételizők számára a kar által kiadott informatóriumban feltünteti, hogy magas szintű német, illetve angol nyelvtudás igényeltetik. És a hallgatóra bízzák. Ha megcsinálja a közös felvételt, érettségi bizonyítvánnyal igazolja, vagy nyelviskolából hozott valamilyen szertifikátummal igazolja, hogy ő ezzel a nyelvtudással rendelkezik, ezt a nyelvet ő tanulta, és közben kiderül, hogy mégsem felelt meg azoknak a belső kritériumoknak, ez a hallgató felelőssége. De én úgy gondolom, hogy ez így helyes. Egy 18-19 éves érettségiző embernek, illetve hát, a körülötte lévő tanároknak, annak a közegnek, ahonnan jön, fel kell tudni mérni. Van, amikor az ember nem tudja felmérni, de legalább megpróbálja. És néha nem méri föl, megpróbálja, sikerül, és az is jó, mert akkor rájön arra, hogy hol van a hiányossága, és keményen dolgozik.” (CE_tanszékvezető)

Az aktuális tanévet megelőzően, az említett felvételi eljárás bevezetése előtt, a szlovák nyelvből letett érettségi vizsga ellenére is előfordult, hogy a hallgatók szlovák nyelvtudása nem volt megfelelő ahhoz például, hogy az ezen a nyelven kapott instrukciókat megértsék.

„De pár évvel ezelőtt volt egy-két olyan hallgatónk, akkor még közös beiratkozások voltak, a legnagyobb termünkben a G127-esben, a tanulmányi osztály referensei előadták a diákoknak, hogy mit kell csinálni, hogy mi történik, s bizony volt hallgatónk, aki nem értette meg a

szlovákul kapott instrukciókat. De diplomát szerzett, úgyhogy fejlődött. Ha dolgoznak magukon, akkor ezt meg lehet oldani.” (CE_tanszékvezető)

Az intézmény magyar szakos képzésében tulajdonképpen szlovák nyelvű tantárgy nincsen. Ugyanakkor, mivel a magyar csak valamely másik szakkal párban tanulható, mégiscsak szükséges az államnyelvtudás. Főleg a választható nem nyelvi szakpároknál nyilvánul ez meg, mint például a magyar–történelem, vagy a magyar–esztétika szakokon.

„És hát a másik tanszéken, mondjuk, legnyilvánvalóbb ez a történelem tanszéken, vagy az esztétikán, mert ugye a magyar–német tanszéken, vagy magyar–angol szakosok számára ott a német, illetve az angol. És ha jó a német vagy az angol nyelvtudása, akkor elvileg elég sokáig nem kell, hogy kiderüljön, hogy mondjuk államnyelvből nem túl jó a hallgató. Ez is előfordult már, hogy hirtelen kiderült, hogy államnyelven azért nem annyira megy neki. De ezt meg lehet úszni.” (CE_tanszékvezető)

Ezen kívül az úgynevezett pedagógiai közös alap tantárgyait oktatják szlovák nyelven ebben a képzésben, ahol a kar különböző szakos diákjai közösen vesznek részt a szlovák nyelvű nagyelőadásokon.

„Van az úgynevezett közös alap, igen. Tehát a tanárképzősöknek, de a tolmács-fordítóknak is van úgynevezett közös alapjuk, ahol pszichológiát, illetve pedagógiát tanulnak. Kimondottan szaktárgyakat, és azokat szlovák nyelven adják elő, és szlovák nyelven kérik számon. Tehát leginkább ott derül ki, ha valakinek problémája van.” (CE_tanszékvezető)

„A közös alap tárgyait a kar biztosítja, s miután Szlovákiában vagyunk, tehát feltételezik, hogy a hallgatók szlovákul tudnak. Ezért, énszerintem, ezen nem is nagyon gondolkodott senki, úgyhogy ez mindig így volt.

K: Így egyszerűbb?

V: Hát, igen, mert így csoportokban vannak, tehát valószínűleg, hogyha olyan tömeges mennyiségű magyar nyelven tanuló hallgatónk lenne, és nem igazán hiszem, hogy ez komolyabb gondot jelentene, de mondjuk ezek tényleg, tömeges tárgyak. Mondjuk az első évfolyamon fölvesznek 800 hallgatót, akkor 800 hallgató számára írják ki, és ebből a 800 hallgatóból a mieink vannak mondjuk 20-an. És azon kívül nem is kötelesek minden tárgyat beírni, tehát szerintem ez a diákok számára bonyolítaná a helyzetet, mert ugye a kreditrendszerben arról van szó, hogy az első három év, illetve aztán a másik két év tárgyai között szabadon válogathatnak.” (CE_tanszékvezető)

A tantárgyakat lezáró vizsgák nyelve kapcsán az az elv érvényesül Pozsonyban is, hogy amilyen nyelven tanulták a diákok az adott tantárgyat, azon a nyelven kell belőle számot adniuk. Bár több esetben előfordul, hogy gyengébb nyelvtudású diákok kerülnek be az egyetemre, de felzárkóztató államnyelvoktatás, az államnyelvű oktatás bevezetését előkészítő szaknyelvi, nyelvi tanfolyam nincs a tanszéken, sem a karon. Ugyanakkor, mivel nyelveket is oktató karról van szó, fakultatív módon, van lehetőség más tanszékek nyelvi kínálatából szlovák tanfolyamot is választani.

„A: Államnyelv nincs, tehát a magyar szakosok, ha nem szlovák szakosok, akkor elvileg, hát a közös alapon van, de az, hogy most nekik kötelezően államnyelvet kéne tanulni...

A közös alap az szlovák nyelven zajlik, de az, hogy valamilyen módon kötelezően részt kellene venni...

K: Tehát nincs nyelvi kurzus?

*A: Nincs, nincs. Ha valaki úgy érzi, hogy nem tud elég jól szlovákul, mert mondjuk Magyarországról jött, és szeretne jobban megtanulni szlovákul, akkor a szlovák tanszéken vannak nyelvi kurzusok, amelyek nyitva állnak valamennyi hallgató számára. Vannak külföldről érkező vendéghallgatói a karnak, nem kimondottan a tanszéknek, de a karnak. És akkor ezek a hallgatók természetesen részt vehetnek, hogyha szeretnének részt venni.”
(CE_tanszékvezető)*

A pozsonyi magyar tanszék esetében az oktatók nyelvtudása talán nem annyira releváns, mint a többi intézmény esetében, hiszen az itt dolgozó munkatársak alapvetően magyar nyelvi tantárgyakat oktatnak, természetesen magyarul. Ugyanakkor a tanszék vezetője elmondta, hogy az oktatók államnyelvtudása is magas, ami azon kívül, hogy pozitív mintaként szolgál a hallgatók számára, a mindennapi kari szintű kommunikációban is szükséges. Ez alól kivételnek csak a Magyarországról vagy más országokból érkező lektorok számítanak.

*„Nem elvárás, hogy tudjon szlovákul, de azért közölünk mindenki tud szlovákul. Lehet, hogy a szlovák nyelvtudásunk mértéke, vagy szintje más. De azt hiszem, hogy magas. Tehát, miután az ember itt van a karon, ahol a kollégákkal szlovákul érintkezik, ahol a különböző bizottságok a szlovák nyelv ismeretét feltételezik, de nem okoz problémát.”
(CE_tanszékvezető)*

Az idegen nyelvek oktatása a képzésben a szlovák nyelvoktatáshoz hasonlóan van megoldva: a kar kínálatában szereplő nyelvek (angol, német s emellett svéd, holland, finn nyelvek is) közül lehet választani. Ezzel kapcsolatban interjúalanyom elmondta, hogy a nyelvoktatás bizonyos mértékben kötelező jellegű, a közös alap tantárgycsomagjának részét képezi. Ugyanakkor problémaként merül fel, hogy a tanszékek és a tanárok részéről nincs olyan nagy kapacitás egyes nyelvek tanítására, mint amilyen igény a diákok oldaláról jelentkezne.

„Idegennyelv-oktatást a kar felkínál(...), a nyelvi tanszéken lehet kreditet szerezni valamilyen világnyelvből, leggyakrabban angolból, vagy németből. És akkor ott, a tanárképző programban volt olyan, hogy az úgynevezett közös alapról, ez annak a része, tehát a nyelvi tanszéken, a világnyelv az a közös alap kreditszámába tartozik, és angolt vagy németet írnak elő általában a tanárképző programok. Úgyhogy ott van lehetősége a hallgatónak, de nem kezdő szinten, tehát kezdő szinten nem, csak haladó.” (CE_tanszékvezető)

„Inkább az van, hogy bizonyos tanszékeken a tanárok kapacitása, illetve a nyelvi lektorok kapacitása korlátozott, tehát egy bizonyos óramennyiséget tudnak csak fizikailag letanítani, és

vannak kurzusok, ahova nem jutnak be a hallgatók. (...) De nálunk három vagy négy évvel ezelőtt olyan nagy volt a finn nyelvi kurzus iránti érdeklődés, hogy akkor a kolléganő azt mondta, hogy fáj a szíve a többiekért, ezért bár 15-ben limitáltuk a keretet, ő két kurzust, két paralel kurzust indított az érdeklődőknek. Úgyhogy ez mindig a tanszékek döntésétől is függ, hogy hogyan, milyen lehetőségeket kínálnak fel a hallgatóknak.” (CE_tanszékvezető)

Az idegennyelv-oktatáson kívül a tanszéken az is előfordul, hogy vendégelőadók idegen nyelvű előadásait is meghallgathatják a diákok. A tanszékvezető szerint a hallgatók nyelvi kompetenciái lehetővé teszik az idegen nyelven való hatékony ismeretszerzést.

„Hát az idegen nyelvek, ha vendégelőadók vannak, akkor a vendégelőadó, ha idegen nyelven ad elő kari szinten, akkor az angolul vagy németül. Voltak már vendégelőadóink, akik németül adtak elő valamilyen projekt keretén belül. Úgyhogy német nyelvű előadásunk, ilyen már volt. Akkor a német szakos hallgatók, a magyar–német szakos hallgatók, illetve a német tanszék hallgatói voltak jelen, ez egy Bécsből érkező kolléganő előadása volt történetesen. Nem hiszem egyébként, hogy a nyelv komoly gondot jelentene a hallgatók számára.” (CE_tanszékvezető)

Az intézményben készített beszélgetésből az is kiderül, hogy a tanszék munkatársai körében is magas az idegennyelv-tudás. Elméletben tehát nem volna akadályja annak, hogy akár a tanszéken belül is kínáljanak idegen nyelvű kurzusokat egy-egy általános (nem magyar) nyelvészeti tantárgy keretében.

„K: És idegen nyelvi készségeket kell-e bizonyítania egy tanárnak?

A: Hát, ha nem a szakterülete, akkor nem kell. De hát azt azért a mai világban mindenki tudja, hogy egy idegen nyelv ismerete ajánlatos ahhoz, hogy az ember a szakmában lépést tudjon tartani. Tehát, azt hiszem, hogy a mai világban egy idegen nyelv ismerete nélkül nem jut messzire az ember. És nálunk mindegyik kolléga minimum egy, de általában inkább több világnyelven olvas, beszél, ír, vagy nagyon gyakran az a másik szakjuk, tehát ők is, ugye, miután a kollégák közül most nyolcan vagyunk a tanszéken. (...) Valamilyen világnyelven mindenki beszél.” (CE_tanszékvezető)

A pozsonyi egyetem nyelvi tájképére a magyar nyelv megjelenése a hivatalos formulákban nem igazán jellemző. Az talán érthető is, hogy az egyetem központi épülete, a karok elnevezése egynyelvű szlovák gyakorlatot követ, de az már semmiképpen nem az, hogy a Magyar nyelv és irodalom tanszék neve is csak szlovákul olvasható. A tanszéki táblán csak a tanárok fogadónapjait írták ki mindkét nyelven, a többi információ, többek között a tanszék neve is, szlovák egynyelvű. A vizuális térben, az egyetem honlapján azonban nem ezzel találkozunk. Bár a honlapon alapvetően nem választható a magyar nyelv, de a Bölcsészettudományi Kar oldalán a Magyar Tanszékről magyar nyelvű leírást is találunk. Egy másik megjelenési formája a nyelveknek, a tanszékhez kapcsolódó informális hirdetőtábla, ahol a szlovák hirdetések mellett magyar és angol nyelvűeket is találhatunk.

A pozsonyi magyar tanszéken a bachalaurátusi, illetve a diplomamunkák, sőt még a doktori disszertációk is íródhatnak magyar nyelven. Mindezt természetesen ki kell egészíteni államnyelven készített kivonatokkal és egy idegen nyelvű rezümével is. Ugyanakkor a munka megvédésének nyelve tekintetében vannak különbségek, hiszen míg a BA és MA munkákat a tanszéken belül magyarul beszélő oktatók előtt kell megvédeni, addig a doktori fokozat megszerzésével járó eljárás során ki kell lépni a kar nyilvánossága elé, és itt nagyobb eséllyel lehet olyan oktató a bíráló bizottságban, aki nem beszél magyarul. Ennek következtében a doktori értekezéseket szlovák nyelven kell megvédeni.

„A diplomamunkájukat azt magyar nyelven írhatják. A bachalaurátusi [BA] munkát is magyar nyelven írhatják, és ha jól tudom, akkor a doktori disszertációt is magyar nyelven írhatják. Hiszen ők nem szlovák [nyelvű képzésben vannak], a doktori képzés kategóriája, ahova tartoznak, nem szláv nyelv, így van megfogalmazva. Tehát nem szláv nyelvek és nem szláv irodalmak. És azon a nyelven, tehát ez egy általános metódus, hogy azon a nyelven, amelyik nyelven, nyelvi szakok esetében, ha mondjuk valaki francia szakos, akkor végig, és ha francia témából írja, akkor francia nyelven írja, francia nyelven kell, hogy az opponensei el tudják olvasni, de az egy belső metódus... Viszont a védés nyelve már a doktori képzésben: ez egy különbség van a bachalaurátusi munka, illetve a diplomamunka védeke között. Miután ez már egy kari esemény, nem csak a magyar tanszékekről érkező kollégák vannak jelen, ezért a védés nyelve a doktori munkáknál a szlovák. Tehát amikor a doktori munkáját védi valaki, ugyan magyarul írja, van egy úgynevezett autoreferátum, annak a nyelve szlovák, illetve kell egy rezümének lenni, ami ugyancsak szlovák nyelvű. És a védés maga, az szlovák nyelven zajlik, míg a diplomamunka, vagy a bachalaurátusi munka védeke, azok magyar nyelvűek. De hát ez a magyar tanszéken zajlik. Amikor a doktori munkáját védi meg valaki, akkor ugye már kilép a kar nyilvánossága elé.” (CE_tanszékvezető)

4.2.3. Tannyelvpolitikai diskurzusok: nyelvoktatási és tannyelvválasztási elvek

Ahogy az előző fejezetben is tettük, a régió magyarul is oktató intézményeinek nyelvoktatási gyakorlata mellett röviden szeretnénk ismertetni Dél-Szlovákia esetében is azokat a véleményeket, amelyeket interjúalanyaink a nyelvoktatás szerepe, fontossága, az ideálisnak vélt tannyelvi modellek kapcsán megfogalmaztak. Tesszük mindezt azért, mert úgy hisszük, az intézményvezetők ezzel kapcsolatos véleményei – még ha eltérőek is a jelenlegi tannyelvi gyakorlattól – hatással lehetnek a jövőbeni nyelvoktatási, tannyelvi döntések irányára.

Szlovákiában a kódlista kilencedik helyén (31 említéssel)¹²³ jelent meg a nyelvoktatás kérdése, ami azt bizonyítja, hogy az intézmények képviselői fontos témának tartják ezt a kérdést. Ugyanakkor ebben az esetben, eltérően a kárpátaljai helyzettől, a legtöbb interjúrészlet az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatos, hiszen Szlovákiában nem okoz olyan hatalmas gondot a hallgatók bemeneti szlováknyelv-tudása. Ezzel összefüggésben, több

¹²³Lásd a Módszertani bevezetőben található 17. táblázatot.

interjúalanyom is azt nyilatkozta, hogy szlováknyelv-oktatásra nincs feltétlenül szükség a felsőoktatásban, esetleg választható lehetőségként lehetne felajánlani. Ugyanakkor, például a nyitrai magyar karon, a diákok hozott nyelvtudását kiegészítő szaknyelvi képzést is fontosnak tartanák.

„Na most, ha úgy alaposabban belegondolunk, akkor megint csak nem az egyetemnek a feladata volna az sem, hogy az államnyelvet, hogy alkalmazzon egy olyan hallgatónál, aki nem ilyen szakos képzésben vett részt.” (SJE_rektorhelyettes)

„Én úgy gondolom, hogy a szlovák nyelv fontos, de nem kell erőltetni. Tehát ha valaki Szlovákiában fog dolgozni, és a szlovák környezetbe kerül, akkor hónapokon belül visszaszerzi azokat a készségeket, ami a nyelvhasználattal kapcsolatos, meg a szókincset folyamatosan bővíti. Tehát én itt abszolút nem látok, nem kell azért féltetni a mi gyerekeinket, véletlenül hazamegy és nem fog tudni érvényesülni.” (SJE_alapító rektor)

„Azt el kell ismerni, hogy sajnos nem mindenki tudja olyan jól az államnyelvet. Hogyha, mondjuk, elkerülne egy teljesen szlovák környezetbe, akkor gond nélkül, problémamentesen érvényesülni tudna. Ennek ellenére úgy gondolom, hogy aki akar, vagy szüksége van rá, az meg tudja vagy meg tudja tanulni az államnyelvet ez nélkül is. Rendelkezünk olyan alapokkal, mivel érettségizniük is kellett szlovák nyelvből, ezek olyan alapok, amelyekre nagyon könnyű építeni. (...) Tehát nem tartanám rossz ötletnek, mert ha valaki szeretne, akkor legyen rá lehetősége. Tehát az egyetemnek lehetőséget lehetne, vagy kéne biztosítani, de nem tartom teljesen szükségszerűnek.” (SJE_hök)

„Én úgy gondolom, hogy tulajdonképpen ilyen általános, tehát mondjuk az államnyelv oktatását, mint mondjuk a szlovák nyelvet tanítani a hallgatónak, azt mind el kéne végezzék az alap meg a középiskolában. (...) Tehát nem hiszem, hogy ilyen általános szlováknyelv-oktatás kéne. Szaknyelvet nyilván, ilyen szakterminológiát igen, már csak azért is, hogy legalább amikor fordítani kell, mondjuk, magyarra, és akar valamilyen szlovák tankönyvből, vagy versenyfeladatok, akkor legalább a tanára föl tudja mérni, hogy ha ő megkapja az eredeti szlovákot, viszont annak a magyar nyelvű fordítását, hogy akkor most a diák azért nem tudja megoldani esetlegesen, mert nem tudja, és nem érti a feladatot, vagy mert rosszul van fordítva a feladat, és nem is arról szól az eredeti szöveg, ami a fordításba van. Én úgy gondolom, hogy ilyenfajta gyakorlatias államnyelv, de idegen nyelveken oktatás, az még inkább, az nyilvánvalóan fontos.” (KETK_dékán)

Ahogy az előző interjúrészlet már utalt is rá, szlovákiai adatközlőim szinte egyöntetűen úgy vélik, hogy az államnyelv oktatásánál sokkal fontosabb a felsőoktatásban az idegennyelv-oktatásra figyelmet fordítani. A diákképviselők azonban úgy érzik, lehetne sokkal effektívebb is a felsőoktatás jelenlegi idegennyelv-oktatási gyakorlata, mert sok esetben inkább elkopik a hozott nyelvtudás, mintsem hogy fejlődne. A téma kapcsán a nyelvoktatáson kívül az idegen nyelvű szaknyelv-oktatás gondolata is felmerül több esetben, de úgy tűnik, ennek bevezetése előtt tanácsos volna a középiskolából hozott nyelvtudási szintet is emelni.

„Szerintem kell tanulni angolul, és kell tanulni egy bizonyos szakszókincset angolul. (...) Szerintem kellene, kellene, hogy egy bizonyos szókincs, ki tudd magad fejezni. Tehát én is, az Európai Unióban most már, lassacskán beintegrálódunk, bízunk benne. Alapkövetelmény lesz az, szerintem, bár minden nyelv hivatalos az EU-n belül, amit az állam, de hogy az angolt kell tudni.” (JUGYIK_elnök)

„Hát ugye jó lenne, hogyha tehát a közoktatás ezt teljes mértékben el tudná látni, akkor itt már csak az adott szakterület szaknyelvére lehetne összpontosítani, hogy tudjanak idegen nyelvű szakirodalmat olvasni, de azt hiszem, hogy nem tartunk még itt.” (KETK_magyar tanszék)

„Hát én angol szakos vagyok, úgyhogy én fontosnak tartom az idegen nyelveket, de úgy gondolom, aki nem angol szakos és egyáltalán nem is nyelveket tanul. Nagyobb hangsúlyt kéne fektetni legalább erre az angolra. Tehát, hogyha lehet választani, és azt hiszem kötelező legalább egy szemeszter angolt felvenni, de az öt év alatt, szerintem, az semmi. Tehát azt bevezetném, hogy igenis, ugyanúgy, mint a pedagógiai tantárgyak, lenne minden szemeszterben, és akkor az úgy megmaradjon. Mert szerintem mindenki középiskolában valamilyen szinten megtanul angolul, és akkor szépen elsorvad, hogyha nem megy ki sehová külföldre tanulni. Vagy németül, mindegy.(...) Érettségi németből is, így mondom. És mivel itt öt éven keresztül nem volt sok lehetőségem, hogy tanuljak németül is, elfelejtettem. És ez olyan, mintha az ember eldobna magától egy idegen nyelvet, és ez nagyon bánt.” (JUGYIK_korábbi elnök)

Többek között az is befolyásolhatja az idegennyelv-oktatás bevezetését szorgalmazó tannyelvi döntést, hogy egy intézmény mely szakáról van szó. A SJE esetében például csak a Gazdaságtudományi Kar közgazdász képzésében találunk pozitív példát a magas szintű idegennyelv-oktatásra és szaknyelvi képzésre. A többi kar esetében a tanulmányi programok zsúfoltságára és az akkreditációs szabályozásra hivatkozva, bár fontosnak tartják, de a gyakorlatban mellőzik ezt a témát.

„Ugye itt lett kimondva a kulcsszó: egy közgazdásznak azért a nyelvtudásának helyén kell lennie. Tehát mindenképpen fontos az, hogy legyenek idegen nyelvű kurzusok, tehát a nyelvoktatás is ezek közé tartozik. Ami miatt ezt ingyenesen tudjuk biztosítani, meg akarjuk biztosítani. (...) Tehát kötelezzük is a hallgatókat, hogy felvegyenek egy nyelvet, tehát a nyelvoktatás keretébe. Ez mellett meg vannak szabadon választható, még külön szaknyelvi képzések.” (SJE_GTK)

„És hogyha azt vesszük, hogy 18, heti 18-20 órába egy matematika–informatika szakos hallgatót akarunk képezni, akkor ez is egy eléggé szűk keret, mert hogy ebbe férjünk be. Egyrészt a matematika, az informatika, ugyebár tanár szakos hallgatóról van szó, tehát a pedagógia, pszichológia tárgyak is férjenek bele, alkalmanként lehetősége legyen arra, hogy valami testmozgás, és ezek mellé már államnyelv, vagy idegen nyelv, az nem férne bele.” (SJE_rektorhelyettes)

A pozsonyi egyetem magyar tanszékének vezetője a nyelvoktatással kapcsolatban olyan javaslatot fogalmazott meg, hogy minden intézményen belül a bölcsészkarokon amúgy

is létező nyelvi képzések segítségével kell a diákok kompetenciáit emelni. Ennek kivitelezésében, azaz az első lépés megtételében, a lehetőség felajánlásában és népszerűsítésében azonban nagy szerepe van az intézménynek is.

„Én úgy gondolom, hogy lehetőségként mindenféleképpen fel kell kínálnunk a diákoknak, hogyha bekerülnek a felsőoktatásba, hogy azon a karon, ahol tanulnak, azokat a világnyelveket, amelyeket a kar egyébként kínál, mondjuk, saját szakos hallgatóinak, azokat a többi hallgatónak is felkínálja, mert ez szerintem ugyanolyan, mintha az ember lakik valahol, és valamelyik szobát nem használja, csak azért, mert az, mondjuk, a tiszta szoba. Én úgy gondolom, hogy egy épületet be kell lakni, és ha az ember egyetemista, akkor az egyetem, illetve mondjuk a kar kínálta lehetőségeket mindenféleképpen ki kéne tudni használni, és ebben szerepe van a karnak is, hogy felkínálja, felhívja a hallgatók figyelmét rá, hogy ilyen lehetőségek vannak.” (CE_tanszékvezető)

A nyelvoktatási kérdéseken túl az intézmények ideálisnak vélt tannyelvi arányairól is megpróbáltunk információkat begyűjteni. A nyitrai kar esetében a magyar tanszék vezetője úgy véli, ha a magyar tannyelvű órák száma még tovább csökken az intézményben, az negatív hatással lesz a diákok anyanyelvi szaknyelvi kompetenciáira. A magyar szaknyelv jelenlegi dél-szlovákiai használatának problémájaként említette a tankönyvekben használt helytelen terminusokat, amire a jövőben nagyobb figyelmet kell fordítani, akár azzal is, hogy a tannyelvi arányok segítségével az anyanyelvi szaknyelv kialakítását is támogatják a nyitrai képzésben. A tanszékvezető a beszélgetés során azt is hozzátette, hogy a teljesen magyar nyelvű oktatást sem tartaná helyénvalónak, mert a szlovák szaknyelv magabiztos használatára ugyanúgy szüksége van a jövőbeli pedagógusoknak.

„Jó lenne, hogyha nagyobb arányban lenne a magyar órák száma, és jobban megerősítenék az anyanyelvi kompetenciájukat, főleg a szaknyelvi kompetenciájukat, mert itt nagyok a hiányosságok, és ez azért is van, mert a tankönyveink is fordítások, és a fordítók, azok nem mindig rendelkeznek olyan szaknyelvi ismeretekkel. Már több alkalommal vizsgálták, vizsgáltuk a tankönyveknek a fordítását, és hát bizony nagyon sokszor nem a megfelelő terminus technicust használják. Tehát, hogy itt ezek, ilyen szempontból is, tehát fontosnak tartanám nagyon, hogy nagyobb arányban legyen az anyanyelvi oktatás.” (KETK_magyar tanszék)

„Tehát itt ezt [a magyar nyelvű képzést] kellene megerősíteni. De nem szeretném azért azt se mondani, hogy csak magyarul legyen. Tehát én úgy gondolom, hogy nagyobb a mozgástere annak a hallgatónak, aki azért megtanulja bizonyos szinten a szlovák nyelvet is, a szakterminológiát is, hogy ez nem lesz semmiképp a kárára. Mert hiszen, akár ha Szlovákiában különböző tanfolyamokat szerveznek, szlovák képzéseket, ezt ha a Központi Pedagógiai Intézet szervezi, akkor ott nem tartanak külön ilyen továbbképzéseket a magyar meg a szlovák tanárok számára, hanem együtt tartják. Tehát ne legyen az, hogy nem mer megszólalni, vagy nem tud hozzászólni, mert nem ismeri a szlovák terminológiát.” (KETK_magyar tanszék)

A SJE hallgatója úgy vélte, az egyetem tannyelvi gyakorlatán nem szükséges nagy változtatásokat végrehajtani. Az esetleges szlovák tannyelvű órákat is csak fakultatív jelleggel vezetné be az intézményben, mondván, hogy a komáromi székhelyű egyetem különlegessége éppen az, hogy Szlovákiában egyedülálló módon itt mindent magyar nyelven lehet tanulni.

„Ha lehetőségként, akkor azt mondanám, hogy igen. Ha kötelezővé tennék, akkor azt mondanám, hogy nem. Úgy gondolom, ha valaki szlovákul akar megtanulni, akkor Szlovákiában nagyon sok egyetem van, ahol, sőt ezen kívül csak olyan egyetem van, ahol szlovákul tanulhat az ember. Tehát, ha őneki nem a magyar nyelven való továbbtanulás a fontos, akkor választhat, akár Pozsony, akár Nyitra, színvonalasabbnál színvonalasabb egyetemek.” (SJE_hök)

A dél-szlovákiai régió tannyelvi szempontból különleges vonása, hogy a tervezgetés, az elmélet síkján az intézményvezetőkben már felmerül az idegen nyelven oktatott kurzusok bevezetésének lehetősége is.

„Összpontosítani [kell] az energiákat, és a mindenféle fajta eszközöket, ami rendelkezésünkre áll. Olyan képzésekre kellene, ahol ténylegesen jogos igényként jelenik meg az, hogy az a képzés többnyelvű képzés legyen. Most a többnyelvű alatt azt értem, hogy magyar és szlovák is, meg értem mellette még nyilván az idegen nyelv. Az az ideális, én úgy gondolom.” (KETK_dékán)

„A nyelvhasználati kérdésekben, azt hiszem, hogy liberális alapokra kell helyezni a képzéseket. Tehát amire igény van, meg úgy látják az oktatók és az ezért felelősök, mondjuk az akkreditációs programokért felelős személyek, akkor nyilvánvalóan el fognak mozdulni idegen nyelvű képzések felé. Ezt meg ugye az igény dönti el, tehát nagy a verseny, tehát a színvonal irányába mozdulnak a jelentkezők is, ez egyértelmű. Megfelelő technikai háttér, képzési programok irányába, én így gondolom, megfelelő oktatói kar irányába mozdulnak majd el, akik a jövőben jelentkeznek. Tehát itt biztosan fog kelleni idegen nyelvű képzés. Itt most, ugye, az idegen nyelvű oktatásról már beszéltünk, tehát most a szaktárgyaknak az idegen nyelvű oktatása az, amire gondolok.” (SJE_GTK)

Bár Szlovákiában nem jelent olyan nagy gondot a hallgatók államnyelv-tudása, mint azt Kárpátalja esetében tapasztaltuk, ugyanakkor vannak diákok, és különösen a SJE egyetem hallgatói között, akik gyengébb államnyelvi kompetenciákkal rendelkeznek, s így fejlesztésre szorulóknak. Azonban az egyetem ezzel a problémával nem kíván foglalkozni.

Az idegennyelv-oktatás, amely az intézmény indulásakor nagyon fontos szempontként jelent meg, mára szintén elhalt, többek között olyan állami akkreditációs megszorítások miatt, amire az egyetemnek nincs befolyása. Ugyanakkor az egyetem egyes részlegei, mint például a Gazdaságtudományi Kar, ettől eltérően tudatos nyelvi, szaknyelvi felkészítésben részesíti diákjait. Mindebből az derül ki, hogy a nyelvoktatás megszervezése a többi kar esetében sem lehetetlen.

A nyitrai Közép-európai Tanulmányok Kara a Selye Egyetemhez hasonlóan nem kíván nyelvoktatás keretében az államnyelv oktatásával foglalkozni. Ezen kívül abban is hasonló a két intézmény, hogy az intézmények idegennyelv-oktatásra vonatkozó programjai sajnos nem tudtak gyakorlattá válni. Amiben viszont különböznek az intézmények, az az, hogy a nyitrai magyar karon a magyar nyelvű oktatói állomány alacsony létszáma magasabb arányú szlovák nyelven oktatott tantárgy bevezetését vonja maga után. A gyakorlatban tehát már kétnyelvű oktatásról beszélhetünk a kar esetében, bár a kétnyelvűség arányai szakonként lényeges eltéréseket mutatnak. Problémaként tekinthetünk azonban arra, hogy hiányzik egy olyan konkrét tervezet, amelynek célja a diákok magas szintű kétnyelvűségének elérése lenne, ezért a legtöbb felmerülő nyelvi kérdést ad hoc módon, a személyi feltételektől függően oldják meg (Sándor–Vančoné Kremmer 2005: 165–166). Ezt az elemzett dokumentumok is alátámasztják, hiszen az egyetemről készített 45 oldal terjedelmű elemzésben,¹²⁴ és egy másik, 52 oldalas stratégiában¹²⁵ csak elvétve találunk egy-egy olyan mondatot, ami konkrétan a nyelvek helyzetére vonatkozna.

A nyitrai magyar kar esetében már érzékelhető a többnyelvűség értéként való felfogása. Interjúalanyaim úgy vélték, hogy fontos a nyelvoktatás és a magyartól eltérő nyelveken való tanítás is. Figyelemreméltó kezdeményezés továbbá a nyitrai kar azon igyekezete, hogy idegen nyelvű kurzus kínálatával bekapcsolódjon az európai mobilitási vérkeringésbe.

Egy lehetséges tannyelv-politika kidolgozását az is megnehezíti, hogy a gyakorlatban a nyelvi célok, igények érvényesítésénél más célok elsődlegesebbnek tűnnek. Nehéz például helyet és időt találni nyelvoktatásra, szaknyelvoktatásra a szlovákiai magyar felsőoktatás egyik fő ágazatában, a tanárképzésben, hiszen a szakok (mivel kötelező jelleggel csak és kizárólag párban tanulhatók) már eleve zsúfolt tantervvel rendelkeznek. Az is problémaként adódik, hogy a személyi feltételek, a megfelelő szaknyelvi nyelvtudással rendelkező tanárok száma sem elégséges minden tárgyból a többnyelvű modell megvalósításához.

A pozsonyi Comenius Egyetem magyar nyelv és irodalom szakos képzése műfajilag kicsit más kategóriának számít, mint a másik két szlovákiai intézmény. Ennek oka, hogy a tanszék munkatársai a kétszakos tanárképzésben részt vevő diákok képzésének csak a magyar nyelv és irodalom szakkal kapcsolatos oktatási feladatait látják el. A diákok tantárgyaik egy részét egy másik, a szakjuknak megfelelő tanszéken végzik idegen nyelven, vagy nem nyelvi szakok esetében szlovák nyelven. Ezen kívül a bölcsészkar minden hallgatója számára

¹²⁴Self-evaluation report of Constantine the Philosopher University in Nitra, 2006.

¹²⁵Long-term strategy 2007–2017, 2006.

kötelező a pedagógia-pszichológiai alaptantárgyak felvétele, ami praktikus okokból szlovák nyelven zajlik. A tanszék ilyen formában nyelvoktatási és tannyelvpolitikai döntéseket nem tud eszközölni.

4.3. Az anyaország mint támogató szerepe a tannyelvi viszonyok alakulásában

A kisebbségi magyar közösségek anyanyelvi felsőoktatása csak összetett viszonyrendszerben értelmezhető. Egyrészt a kisebbségi magyar nemzetrészek elitjének törekvései, eredményei csak az adott állam többségi társadalmának oktatáspolitikai lépéseinek figyelembe vételével értelmezhetők, másrészt a határon túli magyar értelmiségi réteg intézményalapítási szándékai nehezen képzelhetők el az anyaország politikai és gazdasági támogatása nélkül. Brubaker (2006) a kisebbségi csoportok sajátos politikája kapcsán fogalmaz úgy, hogy „A nemzeti kisebbségek kétféle, egymással kibékíthetetlen nacionalizmus közé szorúlnak: az egyik oldalon azoknak a nemzetiesítő államoknak a nacionalizmusai állnak, amelyekben élnek, a másikon pedig azoknak az anyaországoknak a nacionalizmusai, melyekhez az etnonacionális affinitás révén, ha nem is legális állampolgárságon keresztül kötődnek. A kisebbségek maguk is támasztanak követeléseket, méghozzá nemzetiségük alapján. Éppen ezek a követelések teszik őket nemzeti kisebbségekké. A »nemzeti kisebbség«, akárcsak az »anyaország« vagy a »nemzetiesítő állam« nem a népességösszetételből adódó tény, hanem politikai alapállást jelöl (Brubaker 2006: 15). A Kárpát-medence magyar nyelvű felsőoktatásának elemzése során nem kerülhető meg Magyarország szerepe, a kérdéshez való viszonyulása sem.

A következőkben nemzetpolitikával, oktatástámogatással, tudománydiplomáciával foglalkozó anyaországi szakemberek véleményét elemezzük abból a szempontból, hogy ők hogyan gondolkodnak a határon túli magyar felsőoktatásról, szerintük melyek azok a legfontosabb kérdések, amelyek a témakörhöz szorosan hozzátartoznak.

Nagyon fontos tanulsága az anyaországi képviselőkkel készített interjúknak, hogy a beazonosított kódokat 3 nagyobb kódcsaládba lehet besorolni, amelyek között a munka szempontjából fontos tannyelvpolitikai tényezőket összegző kategória tartalmazza a legkevesebb számú kódot.

- 1) Oktatáspolitikai tényezők (13 kód, összesen 121 interjúrészlet).
- 2) Oktatásfejlesztési tényezők (12 kód, összesen 113 interjúrészlet).
- 3) Tannyelvpolitikai tényezők (9 kód, összesen 88 interjúrészlet).

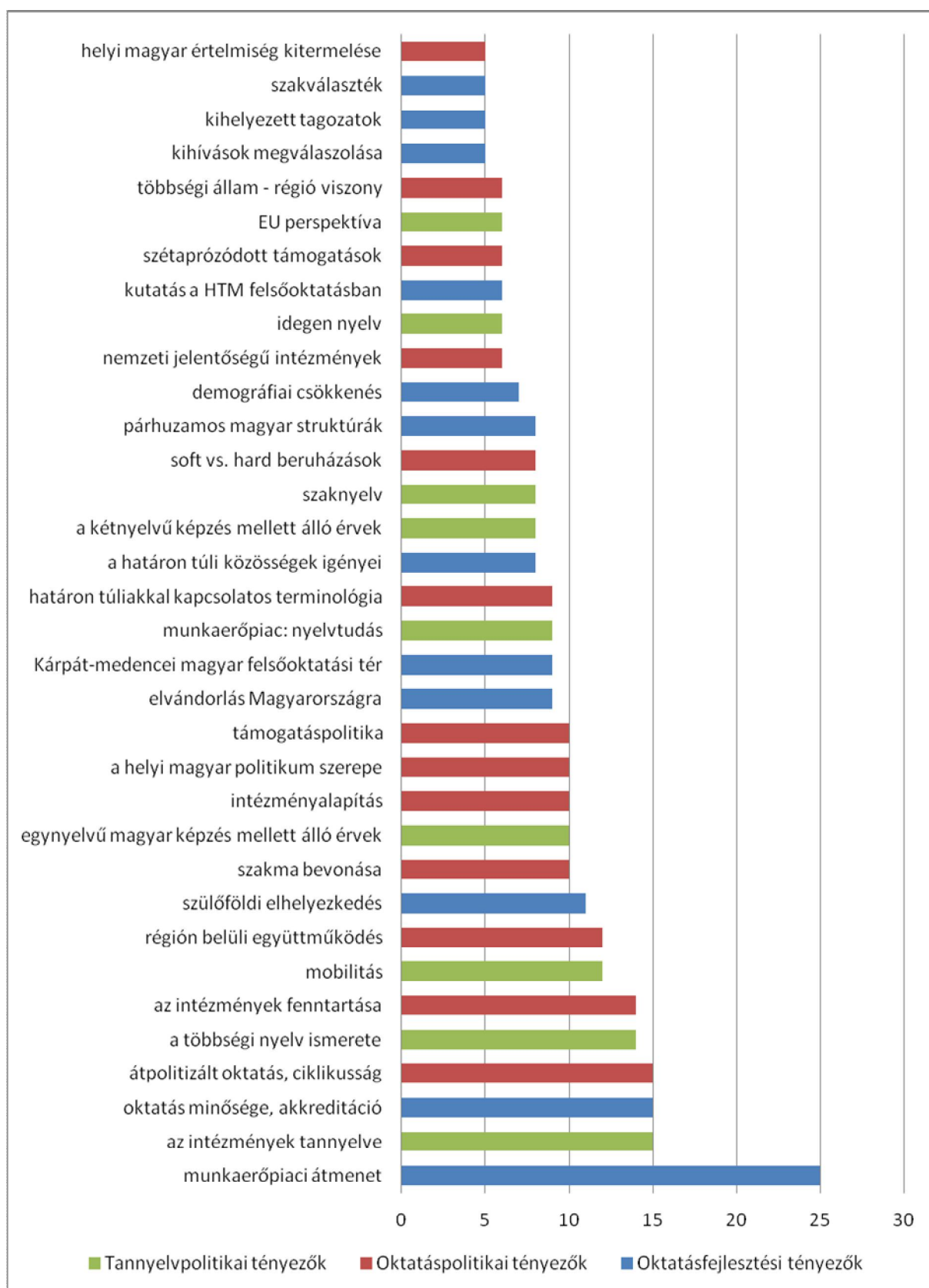
Ez egyúttal azt is jelzi, hogy a határon túli magyar intézmények létrehozásához, fenntartásához hozzájáruló anyaországi szereplők a határon túli magyar felsőoktatás ügyét

leginkább oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési szempontokból közelítik meg, azt a kisebbségi oktatás nemzetpolitikai és etnopolitikai mezőjében helyezik el (kiegészülve az instrumentális és nemzetközi mezővel is), mintsem hogy nyelvi, tannyelvi kérdésként (is) értelmeznék a témát. Mindezt alátámasztja az a jól ismert szakirodalmi tétel is, hogy a kisebbségi magyar felsőoktatás ügyét a kisebbségpolitika elválaszthatatlan részeként kezelik mind az anyaországban, mind a régiókban (Kozma 2005: 7, Papp 2008a: 384), így nem meglepő, hogy adatközlőim is ebben a kontextusban élik meg, érzékelik az érintett témákat. Csete (2010: 6) ezt a jelenséget etnopolitikai szempontú megközelítésnek nevezi, amely bármilyen a határon túli magyar oktatásügyben megvalósuló vagy tervezett változást abból a szempontból vizsgál, hogy annak milyen hatása lesz az adott országban élő magyarságra: bővül, stagnál vagy csökken-e a magyar etnikum élettere, lélekszáma, intézményrendszere.

A kisebbségi oktatás ilyen kiemelt szerepének kialakulása a kisebbségpolitikában a rendszerváltás előtti időkre nyúlik vissza, amikor nem volt igazán lehetőség az anyanyelvű oktatás fejlesztésére. Azonban a zárt politikai rendszerek felbomlásakor a felsőoktatási expanzióhoz csatlakozva a határon túli egyetemek és főiskolák életre hívása, a már létező képzések újjászervezése nem csupán infrastrukturális beruházást, egy újabb lépcsőfok kiépítését jelentette, hanem annál sokkal többet: a magyarul beszélő értelmiség utánpótlását, a magyar közösség jövőjét. Így a határon túli felsőoktatás kialakításának elsődleges szempontjait a kisebbségvédelem és az identitásápolás szolgáltatták, melyeket a kisebbségpolitika szorosan összekötött a magyar tannyelvű oktatással.

A magyarországi véleményeket a továbbiakban ezen dimenziók mentén elemezzük. Az anyaországi interjúalanyok véleményét, azaz a határon túli magyar felsőoktatás magyarországi értelmezési keretének főbb szegmenseit a 8. ábrán próbáltuk meg az említett három szempontot megkülönböztetve szemléltetni.

10. ábra. A határon túli magyar felsőoktatás értelmezési kerete az anyaországi vélemények tükrében¹²⁶



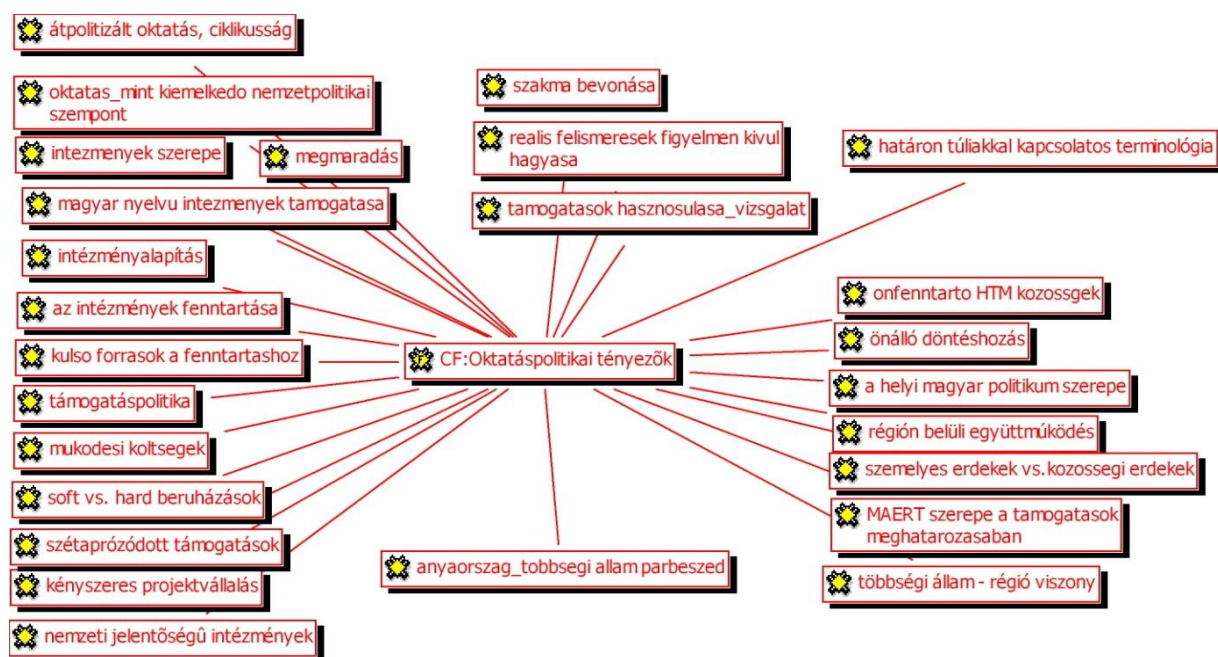
¹²⁶X tengely- említések száma

4.3.1. Oktatáspolitikai tényezők

Az anyaországi adatközlőkkel készített interjúkban legdominánsabban a határon túli magyar oktatás létének politikailag meghatározott háttéréről beszéltek. Ez a politikai dimenzió a kisebbségi oktatás szereplőinek korábban ismertetett létezési terei közül leginkább a nemzetpolitikai és az etnopolitikai mezőkhöz köthető. A főszereplők ennek függvényében az anyaország, a kisebbségi elit, az állam, valamilyen mértékben az akadémia és a szakma. A 11. ábrán azt próbáltuk meg szemléletesen ábrázolni, hogy az ebbe a kódcsaládba tartozó egyes kódok milyen sokféle témát vetnek fel, és a közöttük lévő viszonyrendszer hogyan épül fel.¹²⁷

A továbbiakban az ábrán is látható fő tematikák alapján, lépésről-lépésre próbáljuk meg leírni, hogy az oktatáspolitikai tényezők milyen hatással vannak a határon túli magyar felsőoktatás nyelvi gyakorlatára.

11. ábra. Az anyaországi képviselőkkel készített interjúkban beazonosított oktatáspolitikai tényezők



A beszélgetésekből egyértelműen kiderült, hogy a külföldi magyarok oktatása, az intézmények létrehozása kulcsfontosságú területnek számít a nemzetpolitikában, amely végső célja a határon túli magyar közösségek magyarként való megtartása. Ugyanakkor arra is felhívja egyik adatközlőm a figyelmet, hogy konkrét stratégiai célja a nemzetpolitikának, az ebbe ágyazódó oktatási támogatásoknak nem nagyon van, a támogatási rendszer

¹²⁷ Az ábra elkészítésénél már azokat a kódokat is figyelembe vettük, amelyeket ötnél kevesebbszer említettek, azaz a Módszertani bevezető 17. táblázatában és a 10. ábrán még nem szerepeltek.

mechanizmusait pedig inkább az egyéni érdekek, a politikai érdekérvényesítés mozgatja.

„Azért a fókusz, az mindig is az oktatáson volt. Ez egyértelmű, hiszen azon a ponton a legjobban megragadható a közösségek megmaradása, és a következő generációnak a magyarként való felnövekedése.” (NPÁT)

„A határon túli közösségek megmaradása és gyarapodása szempontjából a legfontosabbak az intézmények, tehát ezek közül is kiemelve az oktatási intézmények.” (NPÁT)

„A magyar közösségek erősítése, az önmegmaradásuk és annak a szolgálata a tudományos eszközökkel. (...) Tehát ez a legtetején lebegő cél, és azon belül sok minden alprogram és egyéb lehetőség van, de minden ezt hivatott szolgálni, ennek van alárendelve.” (HTMT)

„Ezeknek a célja rendszerint az, hogy a határon túli oktatást valamilyen mértékben innen is biztosítsák. Tudok ilyen általános dolgokat mondani, nyilván, az Alkotmányban rögzített kötelesség. Azon túl, hogy konkrétan mi a célja? Nem hiába mondom én azt, hogy szerintem nagyon tételes célja nincsen. Amit én látok, az az, hogy a különböző támogatási formák kialakultak, (...) rendszerint egyéni lobbik eredményeképpen bizonyos projektek továbbéltek, mások nem.” (MEH)

Az oktatáson belül a felsőoktatás-fejlesztésekre a kilencvenes évek derekától kezdődően kerülhetett sor. Ennek egyik célja a magyar nyelvű iskolai életút legfelsőbb szintjének kialakítása volt. A kezdetben elszaporodó magyarországi intézmények kihelyezett tagozataiként működő magyar nyelvű továbbtanulási lehetőségek mellett folyamatosan megjelentek azok az intézmények, amelyek a helyi állami szférába kívántak betagozódni, az országban elismert diplomát kiadni. Mivel az állam nem látta el azt a kötelességét, hogy a kisebbségek felsőoktatásban való részvételét akadálymentesítse, a kisebbségek alulreprezentáltak voltak a felsőoktatásban (Csete et al. 2010: 127, Kontra 2009), ezért több esetben önálló magyar egyetemalapításokra volt szükség (a KMF és SJE is ennek a folyamatnak köszönheti létét).

„Az egész magyar nemzetpolitika még a rendszerváltozás előtt az általános iskolákra és gimnáziumokra fókuszált. De aztán rájöttünk, hogy akkor fogják a szülők magyar nyelvű gimnáziumba adni a gyereket, ha van onnan kifutása. Ha nincs kifutása a történetnek, akkor nem fogják magyar gimnáziumba adni, hogyha egyébként az egyetemet úgyis csak segédnyelven kell elvégezni. Ez egy egészen egyértelmű, gyakorlatilag, amikor 98-ban az első Orbán-kormány átvette a kormányzást, akkor ez volt az egyik első legfontosabb dolog, ami között kezdett kikristályosodni a mi politizálásunk, és rájöttünk, hogy muszáj felsőoktatási intézményeket csinálni a határon túl.” (NPÁT)

„[A kihelyezett tagozatok] helyett indult meg a szándék, hogy letelepített, lehetőség szerint szakemberekkel, a helyi felsőoktatási jogi szabályoknak megfelelően intézmények jöjjenek létre.” (HTMT2)

„Tehát elvileg az adott államnak lenne az a kötelessége, hogy egy olyan színvonalú magyar nyelvű egyetemi oktatást is biztosítson az adott kisebbségnek, és igazából az a, mondjuk úgy, hogy normálistól eltérő állapot, hogy ezt a magyar államnak kell finanszíroznia. Az egy másik kérdés, hogy ha valami pluszt szeretnénk nyújtani akár az általános iskolába, tehát akár közoktatásba, akár a felsőoktatásban azoknak, akik magyar nyelven tanulnak, azokat a kiegészítő támogatásokat, természetesen, a magyar állam szívesen állja. Sőt hát, ha kell, a képzésbe is bele kell nyúlni.” (NPÁT)

„Az önállón azért van a hangsúly, hogy a döntéseket, az adott magyar nyelvű oktatás érdekében álló döntéseket a magyar egyetem, kar, szervezeti egységének a vezetése tudja meghozni. Tehát valóban a magyar érdekek tudjanak itt érvényesülni, ezért akarjuk az önállóságot.” (NPÁT)

A magyar tannyelvű intézmények megalapítása mögött hosszú távon a közösség képzettségi szintjének növelése áll, a helyi értelmiségi réteg kitermelése.

„Hát, reméljük, hogy természetesen a kinti magyar közösségek profitálnak elsősorban, tehát lesznek értelmiségi vezetőik és értelmiségi rétegük.” (HTMT)

„Hát elsősorban persze, ilyeneket lehet mondani, hogy az fontos, hogy a helyi közösségeknek legyen meg a középosztálya. Ez úgy-ahogy alakul is Erdélyben, meg Felvidéken. Pont Kárpátalján, meg Vajdaságban lehet azt mondani, hogy hiányzik az a középosztály, hiányoznak azok a szakmák, amelyek ezt a középosztályosodó réteget, úgymond belülről duzzasztanák. Kevés orvos van, ha egyáltalán van, jogász, banki szektorba dolgozó személyek. Ennek megvannak az okai, de egyik ok, az nyilván a nyelvi kérdés, a nyelviség, de pont a nyelvismeret hiánya.” (MEH)

A sikeres folytatást adatközlőim intézményi szinten a helyi betagolódáshoz, egyéni szinten pedig a többségi nyelv ismeretéhez kötik. Kozma (2008: 310) szerint a nemzeti felsőoktatásba való integrálódás nagyon fontos kérdés, hisz lényegesen meghatározza azt, hogy az adott intézmény profitálni tud-e az olyan fontos felsőoktatási folyamatokból, mint például a bolognai folyamat, vagy annak bevezetése az intézmény elszigetelődését eredményezi.

„Én azt gondolom, hogy alapvetően a nemzeti felsőoktatásba kell betagolódni, mert a szabályokat, azt ottan írták. Itt Budapesten sohasem fogják akkreditálni az új ungvári kart, hanem arra ott van Kijev. Tehát azt mondom, hogy be kell tagolódni.” (HTMT2)

„Amikor Szlovákia lett, Ukrajnában és Erdélyben azért elindult valamilyenféle konszolidáció, és ezek az országok elindultak valahova. Most egyrészt mondhatom, hogy jobb állam felé, de ezt mondjuk, Ukrajnában jól tudja, hogy ez mit jelent... De még így is megjelentek azok a fajta európai szervek. Egy az, hogy megjelent az, hogy megjelent az, hogy szakmapolitika. Tehát egyszerűen az, hogy ezeket az intézményeket akkreditálni kell. Ezeknek az intézményeknek csak akkor van értelme, hogyha ezek valahová, nyilván sok háttérvitakozással, meg alkuval, de valószínűleg beilleszkednek az adott ország felsőoktatási

rendjébe. Nemcsak azért, hogy valamilyen támogatást kapjanak, mert Beregszász azóta sem kapott semennyi hrivnyát az ukrán államtól.” (HTMT2)

„Most is azt mondtuk a Selyének, hogy mi abban tudunk segíteni, mi abban szeretnénk segíteni, hogy tudják teljesíteni azokat a feltételeket, ami az akkreditációhoz szükségesek.” (NPÁT)

A határon túli magyar felsőoktatás támogatására, és általában a határon túli magyar közösségekhez fűződő viszony természetére a magyarországi belpolitikai viszonyok alakulása is rányomja bélyegét. Az egyes kormányciklusokhoz kötődő, dinamikusan változó támogatási formák és célok (Bárdi 2004, 2008, Mandel–Papp 2006, Papp 2006, 2010) időnként rendkívül kiszolgáltatott helyzetbe sodorják az intézményeket, különösen a magyar állami alapítású és fenntartású önálló egyetemeket.

„’98 és 2002 között az első Orbán-kormány alatt volt ennek egy felfutása. Tehát akkor alapítottuk a, pontosabban akkor támogattuk az erdélyi egyháznak azt a kezdeményezését, hogy alapítsanak egy egyetemet Erdélyben, akkor támogattuk meg a Rákóczi Főiskolát (tehát akkor ezt még nem is így hívták), a Selyei Egyetemet is, amit aztán átvett a szlovák állam, szlovák állami egyetemnek is, akkor indult el, tehát akkor volt egy ilyen nagy felfutás.” (NPÁT)

„És hát azt kell mondanunk, mert hogy ez igaz, hogy az azt következő 8 év szocialista kormányzás alatt az egyetemek, hát elvegetáltak. Tehát az induló 2 milliárdos Sapientia támogatás az lement 1,7-re, 1,4-re, 1,3-ra 1,2-re, ami szűkösen a fenntartáshoz elég. Én azt is tudom, hogy mit kellett összekalapozniuk a beregszásziaknak ahhoz, hogy fönntudják tartani az egyetemet, és hát a fejlesztések leálltak. Már pedig ugye, pláne egy induló egyetemek esetében, még az infrastrukturális fejlesztések is létkérdést jelentenek, ami a további akkreditációnak is a feltétele. A Selyén egy kicsit más a helyzet, mivel a Selye állami egyetem lett, azt a szlovákok fenntartják.” (NPÁT)

„Ha Ildikóék [a KMF] egy évig nem kapnak Magyarországról támogatást, akkor nincs miről beszélni, mert megszűnik az egész. Állandóan pengeélen táncol a dolog.” (HTMT2)

„Az intézmények működésének finanszírozását kellene valahogy rendbe rakni. És ahogy mondtam, ebben a magyarországi fél esetleg, vagy valamilyen mértékben kiszámíthatóbb módon segíthetne.” (MEH)

Az oktatási intézmények kiegyensúlyozottabb támogatása érdekében létrehozták az úgynevezett „nemzeti jelentőségű intézmények” kategóriáját, ami azt jelenti, hogy azok az intézmények, amelyek megkapják ezt a címet, a nyílt pályázati felhívásokon kívül részesülhetnek normatív támogatási forrásokban. A rendszer alapvető hibáját, azaz a ciklikusságot azonban nem sikerült ezzel kiküszöbölni, hiszen minden újonnan alakult magyar kormány újratárgyalja ezeknek az intézményeknek a listáját, ezért tulajdonképpen kiegyensúlyozottságról továbbra sem lehet beszélni.

A támogatások egyrészt a magyar nyelven, vagy részben magyar nyelven oktató intézmények fenntartására szolgálnak, másrészt viszont azt is meghatározza a támogató, hogy melyik magyarul oktató intézmény kapjon ilyen támogatást, hogy melyik intézmény vezetősége – illetve a mögötte álló helyi politikai erő – rendelkezik jobb érdekérvényesítő képességgel az aktuális magyar kormánypart(ok)nál.

„Mert az a fajta oktatás, amire mi is pénzt adunk, ez magyar nyelvű oktatás, mi ezt támogatjuk, az anyanyelven történő oktatást, és azt tapasztaljuk, hogy ez a helyi országoknak, államoknak nem kifejezetten fontos, nem kifejezetten érdekes, és itt van a mi szervezetünk, aki ezt ellensúlyozza, és Magyarországi forrást közvetít.” (AK)

„K: Egyébként ennek a kritériumrendszernek van esetleg nyelvi vonatkozása?

A: Hogyne.

K: És ez miben áll?

A: Hát, hogy a magyar nyelvű intézményeket támogatjuk alapvetően.” (NPÁT)

„Hát mindenképpen benne van a pakliban, hogy magyar nyelven is oktassanak, de az előbb mondtam, hogy a támogatásoknak az elnyerése nagyon sok esetben különböző harcok, meg lobbitevékenységek eredménye. Én azt gondolom, hogy nem a nyelvi elvárás az elsődleges. Ahogy Kárpátalján, ahogy az Ungvári Egyetemen az új karnak a létrehozása és magyar állami költségvetési forrásokból való támogatása, erre sok mindent mondhatok, de nem gondolom, hogy itt valamiféle nyelvi elvárás lenne, hanem itt egy politikai elitnek a játszmáinak a sorozata. Az, hogy a beregszászi főiskola kap pénzt, nem kap pénzt, mennyit kap, annyit kap, az nem nyelvi elvárás alapon fogalmazódik meg, hanem szintén más logika alapján szerveződik. És így végig zongorázhatnánk... Nyelvi elvárás abban az értelemben van, hogy nyilván egy olyan intézményt, amely egyáltalán nem oktat magyarul, azt talán nem támogatnánk.” (MEH)

Ezek után nem meglepő, hogy a nemzeti jelentőségű intézmények között nem találjuk meg az összes határon túli magyar nyelvű képzést folytató intézményt.¹²⁸ Annak kritériumait, hogy melyik intézmény kaphatja meg ezt a címet, a döntéshozatali mechanizmusban részt vevő interjúalanyom az állami és a magánegyetem közötti különbségekhez kötötte, illetve olyan állami intézményi kivételekhez, amelyek a magyarság szempontjából „speciálisak”.

„Tehát mi fontosnak tartjuk, hogy támogassuk a Babes-Bolyain is a magyar nyelvű oktatást, a (érthetetlen) a magyar nyelvű részét, Nyitrán a magyar. Tehát az fontos. A magyar tannyelvű, de nem magyar alapítású, hanem állami. Tehát ezeket az intézményeket is támogatjuk, de azt azért nem felejtjük el, hogy mi úgy véljük, hogy az iskolák fenntartása is, nem csak az általános iskolákra és gimnáziumokra vonatkozik, hanem egyetemekre is alapvetően, annak az államnak a feladata, ahol az adott állampolgárok élnek, hiszen ők pont úgy adófizető állampolgárok, mint a többségi nemzetiséghez tartozók, tehát nekik pont úgy joguk van az oktatáshoz minden szinten. Tehát elvileg az adott államnak lenne az a kötelessége, hogy egy olyan színvonalú magyar nyelvű egyetemi oktatást is biztosítson az adott kisebbségnek, és

¹²⁸A jelenleg nemzeti jelentőségű intézmények listáját lásd az I. fejezet 1.3.3. pontját.

igazából az a mondjuk úgy, hogy normálistól eltérő állapot, hogy ezt a magyar államnak kell finanszíroznia.” (NPÁT)

„Azért mondom, hogy nem vagyok biztos a Selyében sem, mert a Selyét nem mi tartjuk fönt. Adunk a szakmai programhoz kiegészítő támogatást, de nem mi vagyunk a főntartók. És egy állami egyetemen működő magyar tanszék esetében sem mi vagyunk a főntartók. Tehát ott mi nem akarunk, tehát nem akarjuk nemzeti jelentőségű intézmény létrejöttét feltétlenül, mert az nem a, hogy mondjam, az az adott államnak az intézménye. Tehát normál iskolák vannak olyan nemzeti jelentőségű intézmények között, amik ugyan államiak, de van egy speciális funkciójuk. Vagy vannak például a középiskolai kollégiumok, vagy ilyen bentlakásos iskolák, de ott mindig van egy plusz. Tehát alapvetően egy állami intézményben, egy állami egyetemen egy magyar tanszék az nem igazán indokolt, hogy nemzeti jelentőségű intézmény legyen, melyet az adott állam tartja fönt, még hogyha a szakmai programjaiban nyújtunk is mi támogatást.” (NPÁT)

Jellemző módon a határon túli oktatásra fordított támogatások, korábban és most is, nagyrészt a felsőoktatási intézmények infrastrukturális fejlesztésének költségeit fedezték (azaz 'hard' beruházások voltak), és kevésbé érintették az oktatás pedagógiai lényegét (Papp 2006, 2010). Egyik adatközlőm szerint Magyarország a működési keretek kialakításáért felelős elsősorban, mindezt szakmai tartalommal a helyieknek kell megtölteniük.

„Ha megnézzük az elmúlt jó néhány évnek a különböző oktatási címszó alatti támogatásokat, ezek gyakran vagy pusztán csak infrastrukturális támogatások, vagy, ha a státusztörvényre gondolok, akkor az inkább szociális támogatás, az oktatási-nevelési támogatás. Ez az infrastrukturális támogatás, ez önmagában nem lenne baj, csak ha ehhez nem kapcsolódnak szakmai projektek, szakmai programok, szakmai elvárások, pedagógiai elvárások, akkor ez nem biztos, hogy hatékony. Azt akarom mondani, hogy nagyon rossz órát lehet tartani gyönyörűen felszerelt tanteremben, s fordítva is, egy jó pedagógus tud más, nem, kevésbé látványos tanteremben is jól működni.” (MEH)

„Abban sem vagyok biztos, hogy most ezt a hatalmas palotát ilyen ütemben kellett, jó én elfogadom. Megint az oktatókat, hogy ki tudja, mi lesz belőle, de mikor tudom, hogy időnként hónapokig nem tudnak fizetést adni... Szóval azért mondom, hogy ott is vannak ezek az irracionális magyar vágyak, közben meg az a dolguk, hogy tanítsanak.” (HTMT2)

„Hát alapvetően az első célja a támogatásnak a fenntartás, de amint látjuk, ezt nem lehet egy egyetem esetében fejlesztés nélkül csinálni. És itt kétfajta fejlesztés is létezik: egyrészt az ingatlan, az infrastruktúrának a fejlesztése, hiszen muszáj megújítani az épületet, ugyanúgy föl kell húzni a bentlakás épületét Marosvásárhelyen, úgy Beregszászban is rendbe kell szedni az épületet. A másik része meg a fejlesztés, tehát a szakmai fejlesztési rész. (...) Tehát én nagyon remélem, hogyha például ezeket az infrastrukturális beruházásokat be tudjuk fejezni, akkor ezt tartalommal is meg tudja tölteni az ottani, egyrészt az ottani egyetemi vezetés, meg aztán a diákság mindenképpen. Tehát az, hogy elkészülnek a keretek, akkor tovább tudunk lépni.”(NPÁT)

A 2011-es évi támogatási projektek esetében is leginkább az infrastrukturális vonalat emeli ki adatközlőm:

„Ott [a Rákóczi Főiskolán] is azért valamennyire hozzá tudunk járulni a szükséges beruházásokhoz, az építkezésekhez, ami például a tetőnek a megerősítése. És most ugye a kormány döntése alapján a Sapientia egy nagyarányú, 3 évre kiterjedő fejlesztésbe tud kezdeni, ami főleg ugye infrastrukturális beruházás, és én nagyon remélem, hogy a Rákóczinak is azt a pluszt, amit hozzá tudunk a működési költségekhez, azt a következő évben is hozzá tudjuk tenni, tehát ott is előre fog tudni haladni az építkezés.” (NPÁT)

A nemzeti jelentőségű intézmények normatív támogatásán kívül a nyílt pályázati rendszer forrásaira a normatív finanszírozásban nem részesülő intézmények is hozzájuthatnak bizonyos mennyiségű forráshoz. Ugyanakkor a pályázati úton elnyerhető összegek, a helyi igények figyelmen kívül hagyásával kialakított pályázati prioritások miatt, egyrészt egy kényszeres projektvállalást erőltetnek a pályázókra, másrészt sok esetben a szétaprózódott támogatási rendszer megakadályozza a hosszú távú, fenntartható projektek megszületését.

„A támogatási rendszer nagyon szétaprózódott, több csatornán fut, és sajnos ezek a csatornák nem föltétlenül kommunikálnak. (...) A másik, hogy a nagyon szétaprózódott támogatási formák, az úgynevezett tömb, pontszerű pályázati kultúrát tartanak életben, ami azt jelenti, hogy nem a tervezésre vannak rákényszerítve a pályázók, hanem egy ilyen alkalmi, rövid távú érdekeket szem előtt tartó attitűdöt tartanak életben.” (MEH)

„Ez is, például, Magyarország határon túli támogatási rendszerének problémája: működésre nem nagyon ad, vagy csak némelyeknek ad, vagy tipikusan politikai döntések mentén ad működésre, kevésbé szakmai alapon. Így egy csomó intézmény ilyen látszat projektekre kényszerül.” (AK)

„Tehát azok a célok, amik le vannak írva a mi pályázati kiírásainkban, azok, ismerve a határon túli igényeket és a terepet valamennyire, ezek sokszor nincsenek fedésben azokkal a kívánságokkal, amelyek határon túlról érkeznének vagy érkeznek.” (AK)

A magyar állam és a határon túli magyarok viszonyrendszerében tapasztalható feszültségeket, következetlen döntési mechanizmusokat, a támogatási rendszer hibáit leginkább az okozza, hogy az oktatás egy politikai feszültségekkel és egy meghaladott ideológiával terhelt viszonyrendszerben értelmeződik. A határon túli felsőoktatás-fejlesztésben tevékenykedő szakemberek a nemzetpolitikát, és ezen belül az oktatási intézmények telepítését és fenntartását szakmai alapon, racionális elvek mentén szeretnék menedzselni (Bárdi 2006), de ezzel szemben hat az, hogy mind a helyi magyar politikusok, mind pedig magyarországi partnereik egy ideológiailag sokkal kötöttebb térben értelmezik a magyar nyelvű intézmények létét. Ennek az ideológiának az alapját pedig olyan szlogenek adták, mint a szülőföldön maradás, vagy az egynyelvű magyar oktatás.

„A '90-től '94-ig tartó időszak, ami tulajdonképpen, hát most nem akarok se cinikus lenni, se nagyon rezignált, tehát mondjuk ez volt a nemzeti lelkesedés időszaka (...), és akkor jöttek a

kopjafák, akkor jöttek jajkiáltások, akkor jött nagyon sok minden más, amit persze én akkor nem nagyon értettem meg, és elég sokat vitatkoztam. De aztán rá kellett jönnöm, hogy, hogy ezek után az évek után itt Magyarországon is minden tele volt árvalányhajjal, meg gyöngyös bokrétaival, akkor ez nyilvánvaló, hogy a határon túli kisebbségi sorsba, identitás kikiáltása, felkiáltásai, az tényleg egy nagyon fontos volt. Csak hát azért néhányan voltunk, akik ebből szakmát akartunk csinálni.” (HTMT 2)

„Mi, akik a hétköznapi munkát, a gallyazást végezzük, megkockáztatom, hogy a rögválósággal jobban tisztába vagyunk, mint azok, akik szép autón suhannak át a táj fölött, (...) de nincsen, a mélyrétegekkel nincsen kapcsolatuk, vagy nagyon kevés. Szerintem ők nyilván másképp látják ezt, mint mi. Köztünk nagyon nagy, nagyon sok kérdésben az egyetértés. Kötve hiszem, hogy a mai támogatáspolitikát ezt felismerné.” (AK)

„Hogy lesz-e olyan politikai erő, aki majd ezt fölfogja, mert ez mindig ott indul. Azt, úgy tűnik, hogy lassan kezdik fölfogni, hogy a szülőföldön maradást nem kéne szajkózni, legalább is itt Magyarországon, mert most ez egy olyan világ, ami az eszmék, az emberek, és a javak áramlásáról szól.” (AK)

„Az a gyanúm, hogy a határon túl a nyelvnek és az egyfajta függetlenségnek, ezek valahogy összekötöződtek, mint egy zászló és egy árbocrúd, de azt hiszem, ez pont egy olyan dolog, amit át kéne gondolni, és ezt a politika kötözi össze, és főleg a határon túli politika. Énszerintem itt főleg egy reálpolitikai vonalra kéne kapcsolni, és most nem mondok egy pártot sem, direkt nem, mert azt hiszem, ez valahol generális. Nyilván mindennek van egy történelmi oka, van egy visszafojtottság. (...) Igenis, függetlenség meg az anyanyelvhasználat. Rendbe van, de bocs, most a világ nagyot fordult, a kétezres években, vagy az ezredfordulón, nemcsak az ezred fordult meg, hanem a világ is. Az elvárások, igények.” (AK)

A szakma tehát lassan nyitottá válik a határon túli oktatás ügyét az egynyelvűségtől eltérő perspektíváiban is szemlélni. Egyik adatközlőm megjegyzi, hogy a fennálló helyzet, azaz a valóság és nemzetpolitikai célok ily mértékű összeférhetetlensége mögött az húzódhat meg, hogy a politikusoknak nincs valós kapcsolata a mélyrétegekkel, nem látják a valós problémákat, így sokkal inkább a szlogenek rabjai. A politikusok közül is inkább a határon túli politikai elit magatartásával van probléma, amelyet adatközlőm az alábbiakban foglalt össze:

„Nem mennek szembe szerintem, mert ha úgy érzik, hogy a zászlórúdra van kötözve egy darab zászló, a függetlenség, és ez a nyelvhez kapcsolódik, nem mennek szembe ezzel a határon túli, elsősorban politikusi vonalon nyomott elképzeléssel, mert nem akarnak fölösleges konfliktust maguknak, mert így is olyan gyenge itt a legitimációs rendszer, nem akarják még ezt is, na még ez is legyen. Nem is merik, nem is akarják, még ha a felismerés meg is van egyáltalán, de ebben sem vagyok egészen biztos. De lehet, hogy megvan. Maga beszél majd különböző emberekkel, és ha kicsit is őszinték lesznek, akkor maga jobban fogja ezt tudni, mint én. De nem fognak szembe menni a határon túli politikusokkal, nekik pedig léteérdekük ez a függetlenség, nekik nagyon fontos, hogy osszerántsák a közönséget, s ehhez kell, kvázi nekik is kell az ellenségkép. Mer anélkül nem... a szorongattatás... az jobb. A szavazóbázis miatt.” (AK)

A reális politikai cselekvés lehetőségét csak még jobban nehezíti, hogy mindkét elemzett régió belül egyszerre két politikai erő is befolyással bír a magyarsággal kapcsolatos kérdések kezelésében. A kétpólusú helyi politikai elitek közötti együttműködésről egyáltalán nem lehet beszélni, oktatási kérdésekben is leginkább az egyes pártpolitikai érdekek, a személyes siker kerül előtérbe a közösségi érdek helyett. Az oktatásfejlesztéseknél ez mindenütt egyfajta párhuzamosságot hozott létre a szakkínálaton belül.¹²⁹

„És mindenféle politikai, hát nem is tudom, fiaskók is gyengítették az aktuális szituációt, mert mindig a belpolitika, mármint a magyarországi, valahol hibázott, és nem mindig jó. Úgyhogy lehetne ennél sokkal jobb is, de én úgy gondolom, úgy a beregszászi főiskola egy abszolút sikertörténet. Akkor is, ha tudom, hogy mennyi probléma van. És akkor is, ha tudom, hogy az, ami Ungváron történik, az egyrészt nagyon jó, másrészt nem látom az együttműködést a két felsőoktatási intézmény között.” (HTMT)

„A Selye Egyetemnek a létrehozása, az is egy igen régi történet, nagyon várta már a kinti közösség, de sajátos módon jött létre, vagyis a politika döntött. Ott sem látszott semmiféle kooperáció hosszasan az éveken át, sőt egyfajta én vagyok a jobb, majd én megmutatom, és nem érdekes hogy már megcsinálták!” (HTMT)

„Amit nem látunk, és azt hiányoljuk, hogy a közösségekbe, a közös gondolkodás az hiányzik, és nem abba az irányba megy feltétlenül, amire szükség lenne, hanem amit az éppen erősebb politikai párt, vagy éppen nem is tudom, nagyobb érdekérvényesítéssel rendelkező helyzetbe került, Magyarországról aktuálisan támogatott vezető véli. Minden jó, ami megszületik, csak mindennél kár a veszteség, amit ki lehetne hagyni.” (HTMT)

„Én a Selye és Nyitra között látok jó párbeszédet, mondom Babes-Bolyai és Sapientia között látok párbeszédet, Kárpátalján nem látom ezt a párbeszédet. Ott volt egy kifejezetten egy ilyen rivalizálás. Egy biztos, hogy a politikai szembenállás miatt is. De viszont én sajnálom egyébként, hogy pont a politikai szembenállás rányomja a bélyegét egy ilyen szakmai kérdésre, de attól még ez úgy látom, hogy ez sajnos így van.” (NPÁT)

A határon túli magyar oktatás kapcsán megfigyelhető másik hiányosság, hogy sem az anyaországi politizálás, sem pedig a helyi oktatáspolitikázás nem támaszkodik szakmai szervezetekre, a támogatások hasznosulásának vizsgálatára, külső értékelési mechanizmusokra. Ha a reálpolitikai felismerések meg is születnek, sok esetben nem érdeke a versengő politikai erőknek azokra alapozott döntéseket hozni (Papp 2006: 145).

„A különböző támogatási formák, azok nem szakmai megalapozottsággal történnek, abban az értelemben, hogy sem a határon túli szakmai élet képviselői, sem főleg a magyarországi

¹²⁹ Erről részletesebben lásd a munka I. fejezetét, a 6., 8. és 9. számú táblázatait.

szakmai képviselők ezeknek az előkészítésében nem vesznek részt. Vagy legalábbis nem olyan hatékonysággal vesznek részt, mint ahogyan az elképzelhető lenne.” (MEH)

„A Fidesz alatt igazából, és nem becsülöm le, szóval ott volt egy nagyobb koncepciózus támogatáspolitikai. Csak az a támogatáspolitikai olyan volt, mint a Fidesz. (érthetetlen) De a lényeg az, hogy végül is, akár a szakrendszer megszervezését, akár a Selye Jánost, de akár Beregszász életbetartását is ide veszem, ők nagyon jól menedzselték anyagilag. Szakmailag nem biztos, hogy annyira jó volt, mert mindig volt egy óriási nyomás arra, hogy az én embereim kerüljenek tovább. A csíkszeredai kar majdnem felborult, mert Csíkszeredában kevés embere volt a Fidesznek, és félnótásokat rakott oda vezetni. (...) Fontos volt annak a kormányzati filozófiának a határon túli magyarok ügye, ide jelentős pénzeket fordított. A probléma az volt, hogy a Fideszben szinte minden ezzel foglalkozó vezetőnek ugyanakkor egyrészt voltak kedvencei, másrészt diktatórikus hajlamai.” (HTMT 2)

A fenti interjúrészletek segítségével meggyőződhattunk arról, hogy a határon túli magyar felsőoktatás ügy elsősorban politikai kérdésként tételeződik. Az intézményalapítások, és azok fenntartása az anyaország számára kiemelt nemzetpolitikai szempont. Hosszú távú intézményi stratégiák (melyek a nyelvi kihívásokat is képesek volnának kezelni) kialakításának jeleit azonban nem találtuk. Sőt épp ellenkezőleg, már az intézményalapításkor egyeztetést nélkülöző, párhuzamos fejlesztések történtek. A régió belüli magyar politikai feszültségek, valamint a magyarországi kormányváltásokkal járó ciklikusság a hosszú távú társadalmi érdekeket szem előtt tartó tervezésnek nem kedvez. Amíg az egyéni érdekek és a politikai érdekérvényesítés elsőbbséget élez ezen a területen a kisebbségi közösség valós társadalmi céljaival szemben, addig pozitív változásra nem is nagyon lehet számítani.

4.3.2. Oktatásfejlesztési tényezők

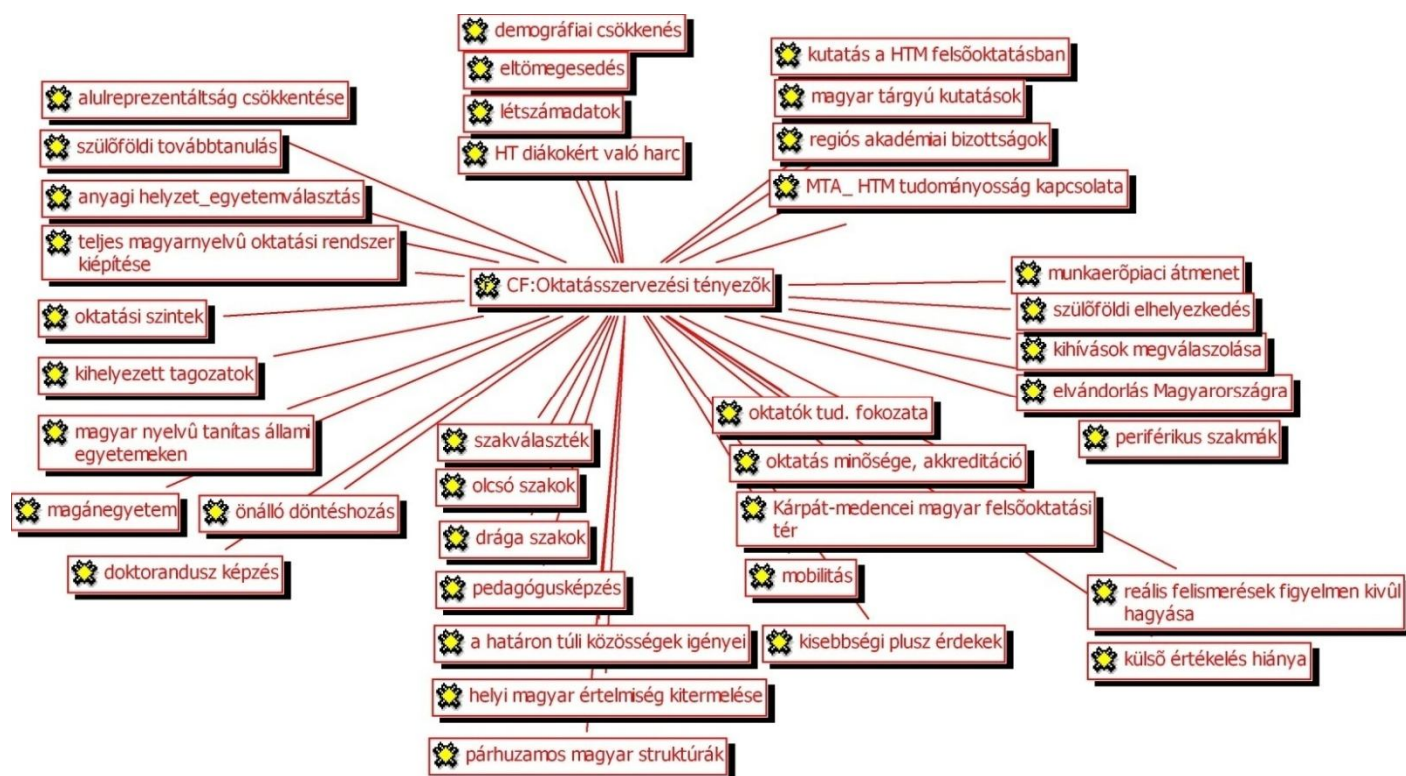
Az anyaországi adatközlőkkel készített interjúk alapján a határon túli magyar felsőoktatás értelmezésében az oktatáspolitikai tényezők után az oktatásfejlesztéssel összefüggő kérdések tűnnek a legfontosabbnak. A 12. ábrán megpróbáltuk összesíteni azokat a tematikákat, amelyeket érintettek adatközlőink.¹³⁰ A határon túli magyar oktatás fejlesztésével kapcsolatos kérdések a korábbi tipológia szerint egyrészt az instrumentális mezőben (melynek szereplői az állam, az akadémia és a piac), másrészt pedig egy európai és globális térben, azaz a nemzetközi mezőben (szereplői az állam, a piac és a nemzetközi szervezetek) értelmezhetőek.

A továbbiakban arra törekszünk, hogy az ábrán felvázolt főbb tematikák (mint az intézmények szakindítási motivációi, azok viszonya a magyar közösség igényeivel, illetve a munkaerőpiac elvárásaival, a létrehozott szakok gazdaságossága, a hallgatói

¹³⁰ Az ábra elkészítésénél már azokat a kódokat is figyelembe vettük, amelyeket ötnél kevesebbszer említettek, azaz a Módszertani bevezető 17. táblázatában és a 10. ábrán még nem szerepeltek.

létszámtartalékok, illetve a felsőoktatási intézmények kutatási tevékenysége) mentén haladva bemutassuk az intézmények tannyelvpolitikájának kialakításában szerepet játszó oktatásfejlesztési dimenziót.

12. ábra. Az anyaországi képviselőkkel készített interjúkban beazonosított oktatásfejlesztési tényezők



Adatközlőink szerint a határon túli magyar felsőoktatásnak, mint a felsőoktatásnak általában, valamely társadalmi cél elérése érdekében kell kifejtetnie tevékenységét. Egy állami egyetem tekintetében mindez abban áll, hogy jól képzett, az államhoz lojális szakembereket képeznek. A kisebbségi egyetem küldetése a szakmailag jól felkészült diplomások kibocsátása mellett azonban kiegészül a nemzeti reprodukciót segítő, identitáserősítő funkcióval (Csete et al. 2010: 131), s ha a képzés a kisebbség nyelvén folyik, akkor mindenképpen egy olyan nyelvi alap biztosításával, ami segíti a diákok elhelyezkedését nemcsak szűk magyar környezetükben, hanem a tágabb többségi régióban/országban, vagy akár az európai térben is (Beregszászi 2004).

„Hát itt is az kéne, hogy az legyen a társadalmi cél, mint általában a felsőoktatásnak: a fejlődést szolgálni. És nyilván, kisebbségi közösségről lévén szó, egyszerre kell szolgálni a kisebbségnek a fennmaradását és a többségi nemzetnek a prosperitásának a támogatását, a segítését.” (HTMT)

„Én abból indulok ki, hogy én azt az iskolát vagy paradigmát képviselem, hogy oktatás nem önmagában létezik, s főleg a felsőoktatás nem önmagában létezik, hanem ez egy szolgáltatás a többi más szolgáltatás mellett. És ennek az a célja, hogy olyan emberek kerüljenek ki, akik magyarul, vagy részben magyarul, vagy akármilyen nyelven tanulnak, hogy a munkaerő-piaci helyzetük erősödjön. Mert az ember nemcsak magyar identitásból él, még határon túl sem, hanem igenis azon áll vagy bukik, hogy van-e munkahelye, van-e olyan ismerete, hogy jó munkahelyeket, vagy jobb munkahelyeket szerezzen, és ebben az oktatásnak, akár felsőoktatásnak, közoktatásnak nagy szerepe van.” (MEH)

Ehhez képest magyarországi adatközlőm tapasztalataiból úgy tűnik, hogy az anyaországi struktúra, amely az intézményeket létrehozta és fenntartásukat garantálja, a gyakorlatban nem ilyen konkrét célok mentén viszonyul a határon túli magyar felsőoktatáshoz.

„K: Az általad ismert gyakorlatokból úgy tűnik, hogy nincsenek átgondolt társadalmi célok az intézmények tannyelv-választása mögött?

A: A társadalmi cél annyi szokott lenni, hogy meg kell maradni a szülőföldön. Bután hangzik.

K: De ennek mi a feltétele, ez nincs kidolgozva?

A: Mi a feltétele, mi az ára, mit jelent? Hát én ilyennel nem találkoztam...” (MEH)

Oktatásfejlesztési szempontokról kell akkor is beszélnünk, ha az újonnan létrehozott intézmények szakindítási tevékenységét vesszük szemügyre. A munka korábbi részében¹³¹ már részletesen ismertettük, hogy mind a kárpátaljai, mind pedig a dél-szlovákiai magyar képzésben túlsúlyban van a pedagógusképzés, ezen belül is a humán szakok. Ennek lehet egy olyan magyarázata, hogy mivel a határon túli magyar felsőoktatásnak elsődleges céljaként tételeződött az identitás erősítése, a nemzeti érzelmű értelmiség kinevelése pedig a humán tárgyak révén, illetve a pedagógusképzés által közvetlenebbül megvalósítható, ezért kézen fekvő volt a szakindítások iránya. Másrészt mindez azzal is összefügg, hogy például egy akármilyen nyelvszakos képzés beindításához a humán- és az infrastrukturális erőforrásokat könnyebben elő lehet teremteni. Ezeknek a szakoknak a beindítása sokkal kevesebb anyagi erőforrást igényel, mind például valamilyen természettudományi szak indítása, ahol laborokat kell felszerelni, eszközöket kell vásárolni. Ugyanakkor a hallgatók munkaerő-piaci pozícióinak javítása érdekében mindenképpen fontos volna a határon túli magyar képzéseket is a reáltárgyak, a versenyszféra felé elmozdítani, illetve aktívabb kapcsolatot ápolni a munkaerőpiac szereplőivel, akikkel akár a képzés költségeit is meg lehetne osztani.

„Rendszerint az szokott történni, hogy minél olcsóbb képzések, és amire van ember, és amire össze tudunk szedni embert. Azt hiszem, nem kell messzire menni példáért. Ez is egy járható út, csak ez még önmagában nem egy partnerközpontú minőségkoncepció alakul.” (MEH)

¹³¹Lásd az I. fejezetet.

„És szerintem más ugye, mert míg egy gazdasági képzést talán könnyebb, de egy mérnök képzés az már azért is nehezebb beindítani, mert anyagilag nagyobb ráfordítást igényel, mert labor stb. Tehát ott vannak dolgok, amelyek anyagilag is sokkal többbe kerülnek. Viszont azt tudom mondani, hogy ez az a terület, ahol bele lehet vonni a cégeket, mert a műszaki képzésből nekik komoly hasznuk is származhat, tehát én azt nagyon fontosnak tartom, hogy a határon túli egyetemek is el tudjanak mozdulni a reál dolgok felé.” (NPÁT)

„Olyan képzéseket kell indítani, amelyek ezeket a külső elvárásokat maximálisan figyelembe veszik. Nem kell föltétlenül mindenkiből pedagógust csinálni, úgymond, az oktatási rendszer nem tud fölszívni mindenkit. Vagy, ha föl is tudna, akkor nem mennek el tanítani, mert kevés a fizetés, kiszámíthatatlan, stb. Hanem azokra a versenyképesebb szakmákra kellene átállni.” (MEH)

Az intézmények szakválasztásának a pedagógusképzés dominanciája mellett egy másik lényeges problémája is van. Nevezetesen az, hogy ezek a szakindítások párhuzamosan, egymás pozícióit gyengítve történtek szinte mindegyik határon túli régióban. Egyrészt nem nehéz belátnunk, hogy a kárpátaljai magyar iskolák részéről nem fogalmazódik meg olyan nagy igény, hogy szükséges volna négy helyen is magyar nyelv és irodalom szakos tanárokat képezni, két helyen tanítókat, szintén két helyen történelem tanárokat. Ez szinte ugyanígy igaz Szlovákiára is. A szakindítások háttérében azonban nem hosszabb távra tekintő tervek álltak, hanem sokkal inkább személyes érdekek. A határon túli politikai elit versengett azért, hogy melyikük tud nagyobb támogatást kapni a magyar államtól saját intézmény létrehozására. S mivel a felsőoktatás-fejlesztések bő 10 éve alatt mindkét magyarországi belpolitikai erőnek sikerült hatalomra kerülnie, ezért szinte mindegyik régióban kaptak lehetőséget az egymással szemben álló helyi politikai elitnek, hogy kialakítsák „saját” intézményeiket. Ezzel természetesen nem feltétlenül kellett volna együtt járnia az azonos szakok indításának is, de egyik fél sem mondott le arról, hogy a legkönnyebben megszervezhető tanárképző szakokat elindítsa.

„Erdélyben az a probléma, hogy gyakorlatilag párhuzamos struktúra működik. (...) 93-as, vagy 94-es statisztikába a Babes-Bolyai Egyetemen volt egy darab magyar irodalom és nyelv tanszék, kicsit a folklóristák belefértek, de összesen abból 146 tanuló, hallgató, aki magyarul tanult. Most 9000 körül van a számuk, 38-40 szakon magyarul tanulnak. Most hogyha ezzel párhuzamos struktúrákat csinálunk, tehát magánegyetem, alapítványi formában, akkor ha egy kicsit ránéznének a demográfiára, hát gyakorlatilag néhány éven belül kevesebben fognak érettségizni, mint ahány hely van a magyar egyetemen. Tehát ez azért elég jól ismert a határon túl, hogy itt vannak ilyen. Tehát ez „az én házam, az én váram!”, tehát igazából nagyon kevés helyen, szinte sehol nincsen az, hogy közösségi szerveződések, vagy horizontális struktúrák vannak. „Ezt megkaptam, ez az enyém! Csinálom! Ő ezt nem csinálja, vagy ő csináljon mást!” Hát ez egy kicsit Ungvár és Beregszász, főleg hogy most megnyílt a Humán Természettudományi Kar.” (HTMT2)

„Amikor a Sapientia megjelent Romániában, akkor is a Babes-Bolyai és a Sapientia között minden volt, csak nem áldásos együttműködéses viszony. Hiába volt az az elve Tonk Sándor első Sapientia rektornak, hogy a konkurens szakok indítását kerülni kell, és a fehér foltokat kell kitölteni, messze nem erről szólt a Sapientia története. De sok víz lefolyt már azóta a Körösön, a Szamoson, meg mindenhol, és most már igenis jobb a helyzet, és alakul, változik, és jó irányba változik. És hát mért ne történhetne ez Kárpátalján is így? Innen, ami erősíti a magyar nyelvű oktatást és a közösséget is, azt meg kell próbálnunk pozitívként fogadni, de, de biztos idő kell ahhoz, hogy abszolút személyes és elfogathatatlan, antagonisztikusnak tűnő érdekek legyenek az erősebbek, nem pedig a közösségnek a szempontjai.” (HTMT)

A magyar kisebbség körében a többséghez képest alacsonyabb a felsőoktatási részvételi arány, ezért az újonnan létrejött intézmények ezt a fokozott lemaradást enyhíteni tudják, tehát létrejöttük egyértelműen pozitív, de további mennyiségi fejlesztések helyett, inkább – amennyire a politikai viszonyok engedik – egyeztetett szakindításokra, fejlesztésekre lenne szükség.

„Minden országban, egyelőre, alulreprezentált a magyarság létszamarányához képest a felsőoktatásban, tehát van még bőven behoznivaló.” (HTMT)

„Egy nagyfokú expanzió zajlott le, ez az expanzió az egész világon lezajlott a felsőoktatásban, ami azt jelenti, hogy egyre nagyobb tömegek vesznek részt a felsőoktatásban. (...) Ilyen értelemben jó az, hogy hallgatók nagyobb létszámban lesznek jelen, főleg, hogy a korábbi, különböző rendszerváltások előtti időszakokban a magyarok részaránya általában alacsonyabb volt a többségi társaikhoz képest.” (MEH)

„Hát nyilván szükség van rájuk, tehát fennmaradásuk az, az, én úgy gondolom, hogy garantált. Biztos, hogy nem kéne a számukat szaporítani. Tehát kellene, például Erdélyinek voltak nagyon jó anyagai, kellene a demográfiai helyzetet figyelembe véve megtervezni, hogy hol, mire van szükség. Tehát nem kéne semmiféle mennyiségi fejlesztésben gondolkodni, hanem hálózatépítésben kellene gondolkodni.” (HTMT)

„Hát jó volna, hogyha kialakulna egy olyan együttműködés a különböző egyetemek között, amiről egyébként valahol van szó, tehát nyilván az egyetemek között van rivalizálás is, de például a Sapientia és a Babes-Bolyai között, én úgy látom, hogy azért már bizonyos együttműködés kialakult, tehát, hogy ne ugyanazokat a konkurens szakokat indítsanak az egyetemeken, hanem komplementer szakokat, amit az egyik helyen tanítanak, ne tanítsák a másik helyen. Tehát hogy ne versenytársai legyenek egymásnak, és tényleg nem kell nyolc szociológusképzés, hanem kellene más is, itt jön be ugye a reáliák felé fordulás is. Úgyhogy én fontosnak tartanám, ha lenne olyan viszony az egyetemek között, hogy erről például lehetne kommunikáció.” (NPÁT)

Az anyaországi beszélgetések közben az a téma is felmerült, hogy melyik (a regionális, az országos vagy egy tágabb európai) munkaerőpiaccal kellene a határon túli magyar intézményeknek szakindításaikat egyeztetni, illetve hogy egyáltalán mennyire jellemzőek az ilyen egyeztetési kezdeményezések a szóban forgó intézmények kapcsán. Az alábbi idézetekből kiderül, hogy adatközlőim úgy látják, a Kárpát-medence intézményeinek

gyakorlatában egyelőre az ilyen kezdeményezések még nem jellemzőek. A szakindításokat a személyes érdekek, a támogatások megszerzése motiválja elsősorban és nem a munkaerőpiac kihívásainak való megfelelés.

Annak kapcsán, hogy melyik munkaerőpiacra termelnek az egyetemek, többféle vélemény is megfogalmazódott. A helyi regionális munkaerőpiac fontossága mellett (amely egyben a diplomások szülőföldön maradását is jelenti, vö. Bárdi 2006: 8, Csete 2010: 12) megjelent egy globálisabb perspektíva is, amely olyan kompetencia kialakítását tételezi az egyetem részéről, amely a körülményeknek megfelelően konvertálható. Ez utóbbi felfogás már az egyéni életutak beláthatatlanságát is számításba veszi, és az otthonmaradást csak mint (egyik) opciót kínálja a hallgatók számára.

„A felsőoktatás számomra egy szolgáltatás, s a minőség ebben az értelemben nem szolgálat, hanem szolgáltatás, és a minőségi kritériumokat úgy szokták meghatározni, hogy a felsőoktatási intézményeknek is vannak különböző vevői. Ilyen vevő a munkaerőpiac, de ilyen vevő az oktató, a szülők nem utolsósorban, vagy az a régió, ahol működik. Csakhogy kérdés, hogy ezeknek a vevőknek az igényeivel milyen mértékben vagyunk tisztában. Elég ritkán láttam én olyat határon túli magyar közegben, hogy bizonyos felsőfokú képzéseket ilyen úgynevezett minőség paradigma alapján indítottak el.” (MEH)

„Tehát olyan szakokra képeznek (normatív támogatás miatt ugye a hallgató az borzasztó fontos az egyetemnek), aminek lehet, hogy köszönő viszonya nincs az illető ország népgazdaságával. Az, hogy egy gazdasági tervezés legyen, az már kipusztult. Hát régen sem volt tökéletes, de most, én úgy látom, hogy az ég egy adta világon semmiféle előre számítás nem létezik. Teljesen esetleges, hogy milyen szakokat indítanak: a személyes ismeretségtől (kinek csináljanak tanszéket) egészen odáig, hogy hogy tudunk minden kis pénzt egyedül megszerezni, ami meglehetősen kártékony. Az úgynevezett piaci szabályozás, az jó lenne, mert a piac az tényleg okos, de ez már egy olyan deformált piac, ami nem tükröz valós értékítéletet. Tehát én azt hiszem, hogy nem lehet rá választ adni rá, hogy milyen piacra termel az egyetem, és épp ezért valamiféle olyan diplomát, olyan képzettséget kéne a fiatal kezébe adni, ami jól konvertálható és használható, amit számos munkaerőpiacon majd fog tudni hasznosítani, ha odakerül.” (HTMH)

„Nagyon fontosnak tartom, hogy az egyetemek olyan képzést nyújtsanak, amit aztán hasznosítani tud az adott diák, ha lehet, ott a környéken. Éppen ezért mondom, hogy versenyképes szakokat kell indítanunk. Azt mondtam, hogy a reáliák felé kell fordulni, az pont azt jelentette, hogy meg kell nézni, hogy milyen a munkaerő-piaci kereslet azon a vidéken, és olyan szakokat kell indítani, amire szükség van. És erre nem azt mondom, hogy ha valaki olyan szakmát akar, akkor ne menjen el a Kárpát-medence másik részébe, vagy ne jöjjön Magyarországra, vagy egyáltalán. Ezért mondom, hogy ez már egyéni döntése mindenkinek, de az a jó, hogyha olyan kínálatot nyújtanak a képzésben az egyetemek, amivel nem csak ott fog állni a diák aztán a diplomával a kezében, de nem megy vele semmire, és akkor elkezdjük keresni, hogy jó, akkor mit csináljak? Hanem tényleg olyan képzést tudnának adni, amit aztán ott rögtön a gyakorlatban hasznosítani is tud.” (NPÁT)

„Minden intézmény, ez akár akkreditációs feltétel is bizonyos országokban, a helyi regionális, vagy mindenképpen az országhoz kötött munkaerőpiacra termel, de tekintve, hogy itt minden dolog alapvetően globális térben is értelmeződik, nem lehet azt mondani, hogy kizárólag csak a szülőföldön való boldogulás az. Hanem az is egyik opció, az esetek zömében ez az opció, de nyilván van egy mobilisabb rész, aki itt is dolgozik, ott is dolgozik, stb. Sőt még azt sem hiszem, hogy olyan egyértelmű lenne az, hogy ha valaki egy országban elkezd dolgozni, akkor 5 év múlva még dolgozhat máshol.” (MEH)

Jelen gazdasági körülmények között a dinamikusan változó, gyors munkaerő-piaci folyamatokat a felsőoktatás viszonylag merevebb szerkezete nehezen tudja lekövetni. Fontos, hogy a felsőoktatást szervezők figyeljenek a munkaerő-piaci prognózisokra, de az is tény, hogy nem lehet ötévente új, az akkreditációs elvárásoknak megfelelő szakstruktúrát kialakítani.

„Lokális munkaerő-piaci prognózisok kellenének. Egyébként elindult, de most ez a világ szétverte az egészet, úgyhogy pár év múlva újra kell kezdeni az egészet. De a probléma igazából az, hogy igazából itt Kelet-Európában senki nem tudta, hogy mi ténylegesen egyfajta paradigmaváltás előtt állunk. (...) Itt most valami teljesen más fog következni, és ennek a szabályait nem ismerjük. Azok sem ismerik, akiknek tulajdonképpen ez lenne a foglalkozása, hogy ismerjék. Tehát ez most mindenféle jövőképet bizonytalanná tesz. Mert jó, ellehet mondani, hogy Técsőn csináljanak egy gyárat, és akkor oda kell 15 faipari mérnök. De az is tönkre fog menni.” (HTMT2)

Korábban a szülőföldön megszervezett anyanyelvű oktatás elve azért is vált olyan fontossá, mert eszközként tekintettek rá, amellyel az értelmiség továbbtanulásnak álcázott kiszivárgását visszafoghatják. A kilencvenes években ugyanis, néhány kivételtől eltekintve, magyar nyelvű felsőfokú tanulmányokra csak Magyarországon volt lehetőség, az egyetemi éveiket kinn töltő hallgatók közül pedig csak nagyon kevesen tértek vissza szülőföldjükre. Most azonban úgy tűnik, újra az ördögi körben találjuk magunk: ha nem továbbtanulni, akkor majd munkát vállalni mennek a magyar tannyelvű felsőoktatás után a végzősök Magyarországra, legalábbis egy részük. Egyrészt Magyarország fizikai közelsége, másrészt a nyelv és kultúra ismerete miatt az anyaország mindig opciót jelent majd egy réteg számára. Ez egy nagyobb piac, s ha a határon túli magyar kisvilágok magyar piacai már nem befogadóképesek, akkor a képzett fiatalok nagy valószínűséggel ebbe az irányba indulnak el. Probléma az is, hogy nemcsak számban, de ágazati szinten is egy kisebb struktúráról kell beszélnünk a határon túli magyar világok munkaerőpiacai kapcsán.

„Egy idő után telítődik a munkaerőpiac a szomszédos országokban, a nagy szigeteken is, egy idő után egy felsőoktatási intézmény sem tud föl hívni több tehetséges fiataalt és foglalkoztatni. És akkor is jönnek új generációk.” (AK)

„A világ szerintem, egyre inkább az az irány, hogy nem biztos, hogy a munkád, a munkaerőpiac éppen a te településeden fog kivirágozni. Az bizony nagyon sok dologtól függ: a polgármestertől, a földrajzi adottságoktól, a véletlentől, mindenféle dologtól függ. És ha nem ott fog kivirágozni? Akkor ugyan maradhatsz ott és kínlódsz, és főleg ez egy képzett embernek a problematikája, vagy pedig elmész oda, és most csak földrajzi helyekről beszélünk, ahol a te szakmádban, a te képzettségeddel tudsz foglalkoztatást kapni.” (AK)

Az említett szűkös lehetőségek növelésére szolgálhatna az, ha az egyetemek arra is felkészítenék a diákjaikat, hogy olyan munkahelyeken is megállják helyüket, ahol a többségi nyelv a munkavégzés nyelve. Ha erre nem kerül sor, akkor ezek az egyetemek Magyarországra termelik a munkaerőt, itt is inkább egy periférikus piacra.

„Magyarország mindig opció, és ilyen tekintetben mindig versenytárs. Mindig nyertes lesz, még ha rossz is a magyarországi gazdasági helyzet, de Magyarország egy sokkal nagyobb vállalkozás, sokkal tőkeerősebb, sokkal többet tud kínálni, mint akár Székelyföld, hogy mondjam a másik nagyot. Ez sokkal nagyobb vállalkozás, sokkal több a pénz, több az álláslehetőség. Itt mindig több a lehetőség, és ez igaz bármelyikre. Aki erre épít, az egynyelvűségre, ott Magyarország mindig nagy vetélytárs marad.” (AK)

„De mondjuk Ukrajnában, amennyire én tudom, még az is gond, hogy az államnyelvet nem ismerik, hát akkor nehéz elvárni, hogy a mi végzőseink akár Kijevben is dolgozhassanak. Amennyire én ismerem a társaságot, ezt nem is nagyon akarják. Kárpátalja ilyen értelemben viszonylag könnyebben termel magyarországi piacra. Hadd tegyük hozzá, hogy bizonyos értelemben periférikus piacra, a szó nemcsak fizikai értelmében. Nagyon sok pedagógus, aki Kárpátaljáról átjön Magyarországra, az magyarországi kisiskolákban itt-ott fog oktatni, ami nagyon jó, nagyon nemes, meg bizonyos értelemben biztosabb dolog, mint a bizonytalan kárpátaljai világban lenni. De magyarországi viszonylatban ez inkább periférikus. De közelebből is meg lehetne vizsgálni ezt más szakmák esetében, hogy néz ki.” (MEH)

A határon túli magyar egyetemeken, mint minden egyetemen, fontos téma a kutatás, az arra fordított anyagi és szellemi erőforrások. Magyarország számos ösztöndíjprogrammal igyekszik a határon túli magyar nyelvű vagy magyar tárgyú kutatómunkát támogatni, ugyanakkor olyan elvárások, olyan jellegű kényszeres támogatási célok, mint az oktatás területén, itt nem igazán fogalmazódnak meg.

„Most ezen belül, ugye, az Akadémia a kutatást igyekszik segíteni, és különböző ösztöndíjprogramokkal Magyarországra hívja és itt támogatja, illetve szülőföldön segíti a magyar nyelvű és tárgyú kutatásokat.” (HTMH)

„Nem diktálni szeretne Magyarország, mert az egy helytelen dolog, hiszen nincs valamiféle paternalista viszony a kinti közösségek és Magyarország között. Partneri viszony van, ki-ki a saját, hát történelmi tapasztalata, tudása alapján tart bizonyos dolgokat fontosnak. Az Akadémia természetesen jogosnak tartja, és teszi is, hogyha valamiről az a véleménye, hogy ezzel a kérdéssel foglalkozni kell, és azt napirendre kell tűzni, akkor azt megteesszük. De inkább bizonyos problémáknak a körbejárását szeretnénk lehetővé tenni, megszolgálni. És aztán, nyilván ahány régió, annyiféle helyzet létezik a magyarság különböző vonatkozású

idézőjelbe tehető vagy teendő „szétfejlődésére”. Az már ugye egy közkeletű paradigma, és mi nem szeretnénk kitalálni semmiféle igazságot, hanem csak azt, hogy kérem szépen, ez nagyon fontos, tessék ezen gondolkozni, gondolkozzunk együtt, nézzük meg a lehetséges legtöbb oldalról. Elvárás az nincsen.” (HTMH)

Az oktatásfejlesztési tényezők számbavételekor megtudtuk, hogy a párhuzamos fejlesztések Kárpátalján és Szlovákiában is egy többségében humán tudományágakat, és főleg pedagógusképzést reprezentáló szakstruktúrát hoztak létre. Az anyaországi adatközlők szerint mindez problémát okozhat a munkaerő-piaci átmenet alkalmával, ugyanis egyes szakokon túlképzés tapasztalható, míg más szakon egyáltalán nincs magyar nyelvű képzés. A munkaerő-piac kapcsán előjött a nyelvi kérdés is, méghozzá abban az értelemben, hogy a magyar nyelvű képzés választásával eleve meghatározódik (leszűkül) a diákok elhelyezkedési lehetősége a szülőföld magyar területeire. A többségi állam vagy távolabbi országok globális munkaerő-piacai, de még a szülőföld vegyes lakosságú területei is elérhetetlenekké válnak. A magyarországi kivándorlás veszélye szintén kapcsolatba hozható a képzés nyelvi vetületeivel.

4.3.3. Tannyelvpolitikai tényezők

Az anyaországi adatközlőkkel készített interjúkban a határon túli magyar felsőoktatást a legkevésbé tartották szakmai megalapozottságú tannyelvpolitikai kérdéskörnek. A tannyelv-választás (azaz az egynyelvű és kétnyelvű képzés mellett álló érvek ütköztetése), a munkaerő-piac, a globális tér nyelvi kihívásai, az államnyelvtudás, az idegennyelv-tudás és a mobilitás mint téma megjelennek ugyan, de adatközlőim itt is rendszeresen visszautalnak a politikailag meghatározott háttérre, ami a kizárólag magyar nyelvű oktatást szorgalmazza. Ezeket a szerteágazó témaköröket a 13. ábrán tüntettük fel.¹³²

¹³²Az ábra elkészítésénél már azokat a kódokat is figyelembe vettük, amelyeket ötnél kevesebbszer említettek, azaz a Módszertani bevezető 17. táblázatában és a 10. ábrán még nem szerepeltek.

13. ábra. Az anyaországi képviselőkkel készített interjúkban beazonosított tannyelvpolitikai tényezők



Adatközlőim úgy vélték, hogy az a helyzet, az a szemlélet, ami Magyarország és a határon túli oktatás kérdését jellemzi, erősen kötődik a magyarság múltbeli sérelmeihez, az évtizedekig tartó visszafojtottsághoz, s az ebből fakadó, az oktatásban érvényesülő magyar egynyelvűséghez való ragaszkodáshoz, a kétnyelvű oktatás elutasításhoz. Elsősorban arról számoltak be, hogy az oktatás ügye, az oktatás magyar nyelvűségének ügye politikai kérdésként jelenik meg, amit szakmailag megkérdőjelezhetőnek tartanak.

„Az a gyanúm, hogy a határon túl a nyelvnek és az egyfajta függetlenségnek (...) ezek valahogy összekötöződtek, mint egy zászló és egy árbocrúd. De azt hiszem, ez pont egy olyan dolog, amit át kéne gondolni. És ezt a politika köti össze, és főleg a határon túli politika (...) És most nem mondok egy pártot sem, direkt nem, mert azt hiszem, ez valahol generális (...) Nyilván mindennek van egy történelmi oka, van egy visszafojtottság.” (AK)

„Úgyhogy ez a piros-fehér-zölddel beborított vagy leöntött nem tudom micsoda, mindig csak ezt tudjuk előhozni, és nem tudunk egy életképes közép-európai mentalitást megtanítani és produkálni, hát akkor magunkra vessünk, akkor csak a saját sírunkat ássuk. Képletesen. De én bízom benne, hogy az utánunk jövő generációk sokkal kevesebb ilyen történelmi görccsel és mindenféle traumával terheltek. Nekik ez már történelem, nekik természetes az, hogy szabadon létezzünk, és lehetnek jó esélyeik.” (HTMT)

Adatközlőim szerint a politika által hangsúlyozott magyar tannyelvű felsőoktatásnak csak akkor van értelme (akkor is csak részben), ha az intézmény az oktatás nyelvével megegyező nyelvű homogén közegben működik, s végzett hallgatói is nagy valószínűséggel ebben a homogén nyelvi közegben élnek le teljes életüket. Egyrészt ez a megállapítás azt is jelenti, hogy a magyar tannyelvű felsőoktatásban részt vevő fiatalok számára a mobilitás egyáltalán nem lehet opció, hiszen a képzés (s főleg a képzés nyelve), amelyben részt vesznek, a maradásra készíti fel őket, nem pedig a mozgásra. Másrészt azon is érdemes elgondolkodnunk, hogy léteznek-e egyáltalán ilyen homogén nyelvi közegek, és mennyire tervezhető meg előre egy mai fiatal életútja, pályája.

„A magyar nyelvű oktatásra tipikusan igaz, hogy csak akkor van értelme, ha az az illető magyar tömbben képzelel el a jövőjét, mondjuk azt, hogy nyelvi tömbben, vagy legalább nyelvszigeten. De már abban sem hiszek igazán, hogy egy nyelvszigeten, ha valaki csak magyarul beszél igazán, csak magyarul tudja a szakmájának a nyelvét, és románul, ukránul nem tudja, akkor egy szigeten, ahova azért érkeznek hajók máshonnan, hogy ott ő életben tud a szakmájában maradni. Ebben már nem nagyon hiszek.” (AK)

„Szóval én az első perctől kezdve, és ezért lettem nemzetáruló, szűk értelemben, mert azt mondtam, hogy semmi értelme sincs a magyar határtól 450 km-re, Székelyföldön csak magyarul tanítani. Mert hát vagy mindenki átjön ide Magyarországra, vagy hát, ahogy azóta ügyeskedtünk, most már Magyarországon is túl. Semmi értelme nincs. Tehát, amíg az volt, igazából hogy a százszor elmondott ideológia, az a szülőföldön maradás, attól értelmiségi nem fog tudni szülőföldön magyarul [boldogulni], ha csak magyarul tud.” (HTMT2)

A magyar tannyelvű képzéshez való ragaszkodás adatközlőim szerint kényszerpálya, kényszerjövő elé állíthatja a hallgatókat, abban az értelemben, hogy elhelyezkedési lehetőségeik nyelvtudásuk miatt szülőföldjükre, Magyarországra, vagy a szomszédos országok színmagyar tömbjeire – már ha létezik ilyen – szűkül le. Ezt a kérdést egyik adatközlőm a kisebbségi oktatás politikai meghatározottságának egyik negatív következményeként említi meg, miközben azt is mérlegeli, hogy mennyivel jobb munkaerő-piaci pozíciója lehetne a hallgatóknak, ha kétnyelvű kompetenciákat eredményező képzésben vehetnének részt. A munkaerő-piaci igények felmérésén alapuló tannyelvi minőségkonceptió azonban még nem jellemző a vizsgált egyetemeken.

„Tehát bizonyos fajta szegregációt erőltet rá arra az emberre, aki úgy kap diplomát az adott országban, hogy nem tud az adott többséggel boldogulni vagy nem tud kilépni az adott állam keretei közül.” (MTA ENKI)

„A pedagógusképzést, mondjuk, ha kétnyelvűvé tennénk, a végzősök esélyei megkétszereződnének, hiszen hogyha ukránul is tudna tanítani, akkor nagyobb eséllyel találhatna [munkát]. Csak hát a politikai elit nem így gondolja, én azt is tudom. Meg nem az

ilyen értelemben vett kétnyelvűségnek az élharcosa, hanem mindenképpen csak a magyar nyelvű képzés. Csak a magyar nyelvű képzés önmagában nagyon nemes és szép dolog, csak én a másik oldalról, ha nézem, tehát a munkaerő-piaci oldalról, ez azért leszűkíti, és egy kényszerpályára állított be. És ha tud, boldogul a szülőföldön, ha nem, akkor irány Magyarország.” (MEH)

„Tehetne [az intézmény a munkaerő-piaci esélyek javításáért] akkor, ha egy felsőfokú intézmény tudná, hogy mit akar. Hogyha lenne egy saját, úgymond minőségkonceptiója, és ebbe a minőségkonceptióba beleillene az is, hogy a nyelvválasztás az hogyan növeli vagy csökkenti, egyáltalán formálja a végzősöknek az esélyeit. Ilyen azért elég ritkán van, meg az is egy eléggé kevésbé átbeszélt dolog, hogy mit értünk minőség alatt.” (MEH)

Ami a határon túli intézmények tannyelvi viszonyait illeti, Magyarországról adatközlőimnek úgy tűnik, hogy a kizárólag magyar tannyelvű felsőoktatás és az ehhez kapcsolódó identitáserősítés kezdeti paradigmáját lassan-lassan már olyan praktikus okok is kiegészítik, mint a jó államnyelvtudás és idegennyelv-tudás kialakításának, fejlesztésének igénye.

„S ha már oktatásról van szó, akkor az oktatásnak igen lényeges eleme, milyen nyelven oktatunk. És ezen a területen nem is most, most mintha már egy kicsit valamiféle konszenzus kialakulása látszódnék, és nem szeretnék magunknak túl sok dicsőséget dublikálni, de azt hiszem, az a vitasorozat,¹³³ amelyet hát indítottunk, vagy részesei voltunk, ehhez hozzájárulhatott. Mert az a hajdani, jó pár évvel ezelőtti, talán 4-5 évvel ezelőtti álláspont, hogy az az igazi magyar ember, aki magyarul tanul (aki nem, akkor az már, ha nem is hazaáruló, de valami hasonló, arról már minden rossz elképzelhető), az már oldódni látszik, és sokkal praktikusabb szempontok jelennek meg. Megjelenik az, hogy milyen nyelvre van szüksége annak a fiatal embernek, aki tanul az egyetemen, az érvényesüléséhez, a munkaerőpiacon való elhelyezkedéséhez mire van szükség.” (HTMT)

„Jól kell tudni azt a nyelvet [államnyelvet], és én ezt nem látom kizáró oknak. Hogy fogalmazzak magának? Szóval ezt a zászlót kellene lekötözni a zászlórúdról, hogy nyelv és függetlenség. (...) Mert a világ hihetetlenül nagyot változott. Nos, ezek fájdalmas váltások, fájdalmas változások azoknak, akik egy prés alatt éltek az életüket. Iszonyatos, amikor nem egy pálfordulás van az életedben, hanem három-négy, s ennyiszer kell hozzáigazítanod a nézeteidet a világfolyamatokhoz. És szerintem hozzá kell, igazodnia kell a határon túli magyar felsőoktatásnak, és az oktatás valamennyi szegmensének is. Szóval az ukrán nyelvet a magyar gyerekeknek jól kellene tudniuk, s tudom, hogy ez a képzés sokszor kívánnivalót hagy maga után.” (AK)

Az utóbbi adatközlő azonban arra is rávilágít, hogy az államnyelv-tudással kapcsolatos gondokat nem a felsőoktatásban kellene megoldani, mert ott nincs erre elegendő idő. Ahogyan az egyes régiók intézményi képviselői, ő is úgy véli, hogy a középiskolai nyelvvoktatás módszertani reformja hozhatná meg a pozitív változást.

¹³³Sült Galamb konferencia (2004) és felsőoktatási kerekasztal-beszélgetések a tannyelv-választásról.

„Én affelé hajlok, hogy az államnyelvet nagyon jól kellene tudni. De az is a véleményem a felsőoktatás kapcsán, hogy azt nem a felsőoktatásban kell elkezdni. Szóval ez nyilvánvaló, s az a rengeteg küzdelem, ami azért folyik, hogy az ukrán vagy a román nyelvet ne második [anyanyelvként], hanem idegennyelvként tanítsák, ezek a rendkívül fontos küzdelmek, és szörnyű, hogy ebben nem tudunk, nem értünk el eredményeket. És szinte azt mondom, hogy hát a fene egye meg. Nem tudom, mi a jó megoldás. És ezeket rendkívül fontos küzdelemnek tekintem, és hangsúlyozom, hogy jelentős súlya van az oktatásban, mert ezt nem a felsőoktatásban kell. A felsőoktatásba már olyan embereknek kell jönni, akik ezt beszélik. Tanuljon magyar nyelven, de tudjon nagyon jól az államnyelven is.” (AK)

Az előzőhöz hasonló elv mentén az idegen nyelvek oktatásában is a középiskolát kellene hogy terhelje az alapszintű nyelvtudás kialakításának felelőssége, amire a felsőoktatás, akár szakmai idegennyelv-oktatással, akár más formában, tudna építeni.

„Én azt mondom, hogy az, aki Magyarországon egyetemen tanul, magyar nyelven, de van angolból egy felsőfokú nyelvvizsgálója, persze fog kopni az az angol, rengeteget fog felejtetni, célszerű lenne, akkor az egyetemen olyan kurzust indítani, ami szakmai kurzus, és ezt valahol ébren tartja, de a tudás megszerzésének nagy része anyanyelven megy. Ezzel semmi gondom. De ott azért az kell, hogy felsőfokú angol nyelvvizsgálóval jöjjön a gyerek. Akkor azt mondom, hogy ezzel kevésbé kell foglalkozni a felsőoktatásban, és lehet magyar nyelvű. A kétnyelvűség kérdéskörét elsősorban a közoktatás megváltoztatásában látom. Ott van erre idő.” (AK)

Két adatközlőm is azt a tannyelvi modellt támogatná, ahol az ismeretátadás alapvetően az anyanyelven zajlik, a többségi és valamely idegen nyelvet pedig nyelvoktatás vagy szaknyelvi kurzusok keretében sajátítják el a hallgatók.

„Az egy nyelven, magyarul oktató felsőoktatási intézmény az lehet, hogy fontos és nagyon jó dolog, de ezentúl a nyelvoktatásnak jelentős szerepet kell, hogy kiemeltebbnek számítsa, magát a diplomát is ehhez kötném. Tehát ez azoknak a tantárgyaknak nem szól. Ha az idegen nyelvvel, vagy románul, vagy angolul, vagy mit tudom, milyen nyelven akarok tanulni, akkor elmegyek egy másik egyetemre. Egy magyar egyetemre én azért megyek, hogy magyarul tanuljak. Tehát egyáltalán nem tartom jónak (...), hogy bármilyen más nyelven tanuljak bármilyen tantárgyat, de mint nyelvtant, nyelvtanulást. Két nyelvet: az államnyelvet, az egy, és a másik valamilyen ettől eltérő nyelvet, bármilyen nyelvet.” (MTA ENKI)

„Mi azt valljuk, hogy egy szakmának vagy bármi tananyagnak az elsajátítása mindenki számára sokkal könnyebb az anyanyelvén. Azért is szorgalmazzuk azt, hogy a gyermeknek a kezdetektől kezdve az anyanyelvén tudjon tanulni, mert jobban el tudják sajátítani a tananyagot, ha jobban ki tudják bontakoztatni a képességeiket. És ez vonatkozik a felsőoktatásra is, tehát a felsőoktatásban is könnyebb elsajátítani a tananyagot az anyanyelven. Nem lehetetlen idegennyelven sem, de könnyebb anyanyelven elsajátítani. Viszont, bizony meg kell tanulni mellette az idegen szaknyelvet is. Legyen ott szó többségi nyelvről vagy az angolról.” (NPÁT)

Egyik interjúalanyom azt is rendkívül fontosnak tartaná, hogy a többség oldaláról is legyen egyfajta nyitottság a kisebbség nyelve, illetve annak tanulása iránt. A kölcsönös

elfogadás elve mentén a vegyes lakosságú területeken ezért célszerű volna a többségi intézmények hallgatói számára is oktatni a magyar szaknyelvet.

„Tehát ez nagyon egyszerű, nyilvánvalóan egy tanárnak, egy orvosnak magyarul is kell tudnia, mert az öreg székel néni, vagy mit tudom én, Aknaszlatinán, lehet, hogy nem fogja tudni elmondani ukránul, hogy neki itt fáj, meg ott fáj, meg amott fáj. Az ukrán orvos sosem fog megtanulni magyarul, hogy megértse, hogy neki itt fáj, meg ott fáj, meg amott fáj. Tehát ez nyilván úgy lenne jó, ha kölcsönösen csinálnák.” (HTMT2)

Adatközlőim a munkaerőpiac szempontjából is fontosnak tartják egy olyan tannyelvi modell kidolgozását, amely az említett három nyelvben szakmai kompetenciákkal is ellátja a hallgatókat. Az államnyelv ismeretét a Magyarországon is egyre erősebben érezhető angol nyelvismeret iránti igénnyel vonják párhuzamba. Ugyanakkor az is megfigyelhető az alábbi idézetben, hogy adatközlőm a szomszédos országok magyar intézményeinek tannyelvi gyakorlatáról nem rendelkezik egészen megbízható információkkal, hiszen kevés kivételtől eltekintve a gyakorlatban azért nem jellemző ilyen egyértelműen az intézményekre, hogy mind az államnyelvi, mind az idegen nyelvi szaknyelvet megtanítsák.

„Ez az a kérdés, amit mindig föltesznek, hogy na jó, jó, de abban az államban kell boldogulnia. És nyilván minékünk az a fontos, hogy valóban értékes legyen a diploma, amit ott szereznek. És ez azt jelenti, hogy nemcsak magyarul kell megtanulni a szaknyelvet. De az az igazság, hogy ez Magyarországon is követelmény már. Tehát a szaknyelvet azt Magyarországon is meg kell tanulni angolul. Tehát aki nemzetközi kapcsolatrendszerbe, akár tudományos, akár üzleti világban akar boldogulni, ott bizony angolul kell tudni. És azt is látni kell, hogy a szomszédos országokban a többségi nyelvet is kell tudni. De úgy látom, hogy ezzel kapcsolatban nincsen probléma, mert ezt pontosan jól tudják a határon túli magyar egyetemek, és nagyon nagy hangsúlyt fektetnek a magyar nyelvű oktatás mellett arra, hogy a szaknyelvet mind a többségi nyelven, mind angol nyelven megtanítsák. Ez egy nagyon fontos történet.” (NPÁT)

Fontos megjegyezni, hogy az alábbi interjúrészletben idézett adatközlőm azt is hangsúlyozza, hogy ennek a többnyelvű kompetenciának a kialakítása a kétnyelvűség hozzáadó, additív típusában kellene megvalósulnia.

„De, természetesen, az ember anyanyelvének használata, mint tudjuk, annak az a sajátossága, hogy legjobban az agyunk az anyanyelvünkön működik, tehát nem szabad hátrányos helyzetbe kerülnie annak a fiatalnak, aki kisebbségi sorban él magyarként a környező országok bármelyikében is. Azzal együtt, hogy a kétnyelvűség, a hozzáadó kétnyelvűség, amely nem egymás kárára tanítja a nyelveket, és megfelelő módszertan, ami már kidolgozott és létezik, az többletenergiát követel a kisebbségi sorban élőtől. Ettől nem lehet eltekinteni, de ezzel együtt, úgy gondoljuk, hogy a felsőoktatásnak, és általában az oktatásnak hangsúlyt kell helyeznie a hozzáadó kétnyelvűségre, sőt mi több, hát természetesen egy, de ha lehet, akkor két nemzetközileg használt nyelvnek a megtanítására is.” (HTMT)

Az államnyelvtudás szempontjából interjúalanyaim úgy vélik, a kisebbségieknek akkor lehetnének igazán jó esélyeik, ha nyelvi kompetenciáikkal nem csak versenyezni, de megelőzni is képesek lennének többségi társaikat.

„Tehát ha egy szomszédos államokban élő magyar úgy dönt, hogy ő szeretne jól képzett lenni, hangsúlyozom, már pedig mért ne szeretne, hiszen mindenki az akar lenni, akkor (...) neki jobban kellene tudnia ukránul, mint egy született ukránnak, mer akkor versenytárs.” (AK)

Egyik adatközlőm a támogatási rendszer prioritásai közé is beemelné a kétnyelvű nyelvi kompetenciák kialakításának támogatását.

„Érdemes lenne helyenként projekteket kitalálni, ahol ez a nyelvi dolog vagy a kétnyelvűség támogatása intenzívebben benne legyen.” (MEH)

A módszert, azaz a nyelvi kompetenciák kialakításának mikéntjét mindegyik anyaországi képviselő szakmai kérdésként ítélte meg, ennek a kérdésnek a kidolgozását szakértőkre bízna, így az alábbiakban csak laikus véleményüket közlöm. Ebből egyrészt kiderül, hogy nem mindannyian értenek egyet abban például, hogy a szaknyelvoktatás önmagában, a tannyelvi arányok megváltoztatása nélkül is elegendő lehet a két- vagy háromnyelvű kompetenciák kialakításához.

„Hát ez gyakorlatilag egyébként a nyelvtanulás. Tehát ez nem arról szól, hogy az egyes tantárgyakat többségi nyelven kell tanítani. Ez arról szól, hogy meg kell tanulni a szakkifejezéseket. Hát elvégre, aki eljut az egyetemig, annak a többségi nyelvből le kell tennie az érettségit, az azért egy megfelelő szintű nyelvtudást feltételez. Amit ehhez az egyetemen hozzá kell tenni, az a szaknyelv. (...) Én úgy gondolom, hogy nem vagyok ebben szakember, tehát ez nyilván, egyetemi oktatási szakembereket kell megkérdezni, hogy ez hogy működik, de én azt tartom fontosnak.” (NPÁT)

„Lehet, hogy ez [a szaknyelvoktatás] úgy működik, hogy egy-két előadás angolul kell menjen, vagy románul, én ezt nem tudom. De én alapvetően azt látom, hogy pláne azokat a tantárgyakat, amit meg kell érteni, ami a logikai gondolkodás szükséges hozzá, azt biztosan mindenképpen anyanyelven kell tanítani, és biztos, hogy mindenképpen kell jó nyelvórákat tartani.” (NPÁT)

„Nem kell kitalálni semmit az ég egy adta világon. Másutt már működnek olyan modellek, melyeket mi is alapul vehetnénk, és ki lehetne alakítani. Azt tudom, hogy nem jó a szakszavaknak a tanítása, hanem bizonyos százalékos arányt meghatározni egy, két, de leginkább három nyelv között, hát ez lenne valahol a cél. De hogy ezt hogy kell, az abszolút szakmai kérdés.” (HTMT)

Ezen kívül azt is megjegyezték adatközlőim, hogy az az élő nyelvhasználati közeg, amely körülveszi a határon túli magyarok nagy részét, szintén lehetőségként fogható fel a

nyelvtanulás szempontjából. Ilyen szempontból a kisebbségi létből előnyöket lehetne kovácsolni (vö. Csernicskó–Szabó Mihály 2010).

„Mi [magyarországiak] rettenetesen szenvedünk azzal, hogy a mi nyelvrokonaink sehol, és akkor minket erőszakolnak, hogy angolul, meg németül, olyan nyelveken, ami közünk nincs hozzá, meg közeg sincs. Szóval nekünk baromi nehéz. Hát legalább ott maguknál van egy kis nyelvi közeg. Vagy sokkal könnyebb kihasználni. Én azt szoktam mondani, hogy miért nem használják ki a határon túliak azt, ami hátrány? Miért nem fordítják meg, és csinálnak belőle előnyt?” (AK)

Volt olyan vélemény is, amely a mobilitást, a részképzős tanulmányokat ajánlotta lehetséges módszerként a nyelvtudás kialakítására. A mobilitás célterületei tekintetében mind a többségi állam nyelvileg homogén területei, mind Magyarország, mind pedig távolabbi idegen nyelvű országok is szóba kerültek. Az országhatáron túlmutató mobilitásnak azonban már nyelvi vetületei is vannak. Adatközlőm szerint az intézmények jelentős részt tudnának ennek kialakításában vállalni, viszont ennek meg kell teremteni a szellemi és anyagi hátterét is. Egyszersmind a részképzés mint nyelvtanulási módszer csak akkor volna alkalmazható, ha a nyelvismereti alapokkal a diákok már rendelkeznek.

„A: Én inkább abban az eszmében hinnék, hogy gyakorlatilag ezt a részképzések rendszerét próbálják megcsinálni.

K: Akkor ez egyfajta horizontális diák mobilitás?

A: Pontosan erről van szó.

K: Tehát hogy Ukrajnába is, Kárpátaljára? Vagy csak Magyarországra Kárpátaljáról?

A: Ukrajnába is, mind a két irányba, sőt Kőrösmezőn mind a három irányban. Most ez a három, nem tudom, Anglia legyen.” (HTMT2)

„Ukrajna esetében nem áll fent ez a dolog, de Szlovákia vagy, vagy Románia esetében igenis fennáll az a dolog, hogy Európai Unió állampolgár vagy, szabadon lehet utazni és munkát vállalni. De ennek az egésznek nincs értelme, ha nem vagyok képes megszólalni. Most hogyha mi felsőoktatási intézményben szerzünk diplomát, akkor szerintem ehhez kellene kötni. És ezzel nem a többségnek teszünk szívességet, vagy ezzel teszünk jót, hanem ez csakis miattuk van.” (MTA ENKI)

„Országoként eltérő módon, de valahogy erre az EU-s vagy európai felsőoktatási térség vérkeringésére rá kellene kapcsolódnunk. Ennek már komoly nyelvi vetületei is vannak. Ez a magyar és az államnyelven kívül az idegennyelv ismeretét is megköveteli, de hát egy főiskola, egy egyetem ebben sokat segíthetne. Réálisan tehát, hogyha teszem azt, egy határon túli felsőoktatási intézménynek az lenne a szigorú és komolyan vett elvárása, hogy minimum háromnyelvű embereket képezzen, tehát akik a magyaron kívül az ország nyelvén és egy idegen nyelven is meglehetősen jól tudnak kommunikálni, akkor ezek az intézmények nagyon sikeresek lehetnének. De hát ez csak egy ilyen jövőbemetető elvárás lehet, hogy az intézmények hogyan oldják meg, az sok emberi vagy humán erőforráson múlik.” (MEH)

„Az Európai Uniót lehet is és kell is szidni, mert van miért, és észre kell venni, hogy mennyi lehetőséget teremt, és tessék élni vele.” (HTMT)

„És hát ott jön be, hogy egy nemzetközi nyelv. Én nagyon nem szeretem ezt az egész angolszász imperializmust, már csak azért is, mert nem tudok angolul. De hát tudok, csak nagyon keveset. De szóval mindenképpen valamilyen nyelvet kell az értelmiségi pályán. Akkor, azért már ebből lehetett látni, hogy itt lesz egy mobil Európa. Tehát én nem hiszek az egy nyelvű képzésben.” (HTMT2)

A magyarság körében épp a nyelvismeret hiánya miatt a legtöbb mobilitási program kihasználatlanul marad. Még az olyan lehetőségek sincsenek teljesen lefedve, amelyek elméletben két különböző ország közötti nemzetközi mobilitást támogatnak, de gyakorlatban nem zárják ki a magyar-magyar mobilitási dimenzió kibontakozását sem. Ilyen eset például az, amikor a Szlovákiában megpályázható EU-s Erasmus mobilitási programmal szlovákiai magyar diákok jönnek Magyarországra tanulni, vagy ugyanilyen elv alapján a Nemzetközi Visegrád Alap támogatását igénybe véve ukrainai magyar hallgatók végeznek tanulmányokat valamelyik magyar egyetemen nemzetközi mobilitás címszó alatt. De ezek száma elenyésző, pedig a felsőoktatási rendszerek átjárhatóságát zászlajára tűző Európai Unió oktatáspolitikája feltétlenül előnyös lehetne a magyarországi és a szomszédos államok magyar tannyelvű felsőoktatása számára a magyar-magyar relációban is (Csete 2010: 5), ugyanakkor egyelőre még nem világos, hogy a közös nyelven túl mi szervezheti egybe a Kárpát-medence magyar felsőoktatási intézményeit (Papp 2007).¹³⁴

Egy, a bolognai folyamatot elemző tanulmány (The Bilingual University, 2009) adataiból az derül ki, hogy a Kárpát-medence országai között a befelé irányuló mobilitásban Magyarország tűnik a legvonzóbbnak. Az igazán vonzó 10% fölötti külföldi diákaránnyal rendelkező nyugati oktatási rendszerekkel (Franciaország, Németország, Ausztria, az Egyesült Királyság és Svédország) szemben azonban a közép-kelet-európai régió apróbb különbségei eltörpülnek, s viszonylag egységesen kerülnek a skála legalsó harmadába. A kifelé irányuló mobilitásnál is azt kell látnunk, hogy – Szlovákia kivételével – mindegyik felsorolt ország gyenge érdeklődést mutat a külföldi tanulás, tapasztalatszerzés iránt. Ez a fajta kiegyensúlyozatlan mobilitás komoly veszélyként jelenhet meg a Kárpát-medence országai számára, mivel ez egy torzult, egyoldalú formája az eredeti elgondolásnak. Ennek a mobilitásnak a kelet-közép-európai országok a vesztesei, hiszen őket terheli a képzés költsége, míg az általuk termelt javak és adók értéke nyugaton jelentkezik (Csete 2010: 5).

¹³⁴Az ELTE és néhány határon túli intézmény között létrejövő, ebbe az irányba mutató kezdeményezésekről lásd bővebben az alábbi sajtóforrásokat: <http://kisz.hhrf.org/?module=news&target=get&id=11047>, <http://www.elte.hu/hir?id=NW-3564>

„Nagyon vegyes modellek léteznek, és akkor ehhez még hozzájárul ma ugye az Európai Unió, ahol a szülőföldön maradás, az már csak egy túl-, hogy mondjam, túlhaladott kíváncsi, és a mobilitás, ami ugye előtérbe kerül. Ami teljesen természetes, de az a mobilitás természetes, ami kétirányú. Tehát, hogy ha egy olyan szívó hatás van, ami lepusztítja a régiót és közösséget, az egészségtelen dolog, és akkor igenis védelemre van szüksége a közösségnek, hogy fölzárkózzon arra a szintre, ahol már ez a veszély nem fenyegeti. Tehát a gazdasági fejlettség nyomán, mentén alakulnak a migrációs mozgások, és ahogy most már azt látjuk, hogy most már nemcsak románok jönnek át dolgozni Magyarországra, hanem fordítva jócskán előfordul: tehát Románia öles léptekkel halad előre, úgyhogy lehet, hogy előbb lesz eurójuk, mint nekünk.” (HTMT)

„Szerintem azt kell biztosítani, hogy aki akar, az tudjon a szülőföldjén tanulni. De ugyanakkor ma már tényleg természetes az Magyarországon, hogy mindenki egy fél évre ide megy, oda megy, és ez nagyon sokat jelent a diákok nem csak szakmai, hanem a világlátásbeli [értelmeben is]. Mert ugye az egyetem, az egy szakmát ad, de azért nevel is. Tehát mint oktatási intézmény nevel is, olyan szempontból nagyon sokat jelent. Én azt támogatnám, hogy minél nagyobb lenne a Kárpát-medencén belül is a diák mobilitás. Nemcsak az lenne egyébként, hogy a határon túlról Budapestre jönni, ez is fontos, hanem tudnának jönni Budapestről határon túlra. Vannak egyébként, akik például a Sapientian tanulnak, már sokan magyarországiak is. De nemcsak feltétlenül egész képzésre, hanem cserediákként egy-egy félévre, egy évre áthallgatni, én nagyon fontosnak és nagyon hasznosnak tartanám, ha ez minél, egy ilyen élénkebb mozgás lenne a diákok között, hogy nemcsak azt mondom diákok, hanem tanárok között is.” (NPÁT)

A dolgozat szempontjából a legfontosabb anyaországi dimenziót ismertettük az előzőekben. A részletes elemzés tanulsága, hogy a magyarországi intézményeket képviselő adatközlők nézetei már a többnyelvű oktatás irányába mutatnak, ugyanakkor egyikük sem említett olyan érdemi, aktív koncepciót, ami segíthetné a határon túli intézményeket a nyelvi kihívások kezelésében. Bár szó esett a nyelvi képzés szükségességéről és különböző megvalósíthatósági formáiról, de leginkább elmélet jelleggel. A konkrét tannyelvi kérdéseket adatközlőim zömében visszautalták a határon túli intézmények vezetőinek hatáskörébe. Úgy vélem azonban, hogy az anyaországi, főleg a támogatásokat nyújtó intézmények lehetősége és felelőssége is nagyobb annál, mintsem hogy ilyen passzív álláspontba helyezkedhessenek. Az egyes magyarországi intézmények támogatóként alakíthatnák a határon túli magyar felsőoktatás tannyelvi gyakorlatait, ha például olyan 5-10 éves, hosszú távú fejlesztési koncepciókhoz kötnék a támogatások folyósítását, amelyben az infrastrukturális beruházások, a munkaerő-piaccaal egyeztetett szakindítások mellett a nyelvi szempontok is helyet kapnának.¹³⁵

¹³⁵ Ezzel együtt az is nyilvánvaló, hogy jelenleg a magyarországi politikai diskurzus a szimbolikus és etnikus elvek érvényesítését várja el elsősorban a határon túli magyar felsőoktatástól. A többnyelvű képzés pozitív szerepét a kisebbségi közösség társadalmi céljainak elérésében elsősorban pontosan definiálni, másodsorban a politikai diskurzusban is legitimálni

4.4. Összegzés

A fenti fejezetben empirikus adatgyűjtésünkre alapozva áttekintettük két határon túli régió – Kárpátalja és Dél-Szlovákia – magyarul is oktató felsőfokú intézményeinek tannyelv-választási gyakorlatát. Láthattuk, hogy az interjúkból kirajzolódó nyelvoktatási és tannyelvi gyakorlat intézményenként más és más, melynek tágabb, régiós befolyásoló tényezői éppúgy vannak, mint lokális intézményi kontextusai.

A tannyelvi gyakorlatok a két vizsgált régióban leginkább abban különböznek, hogy míg Kárpátalján a legnagyobb problémát az ukrán nyelv középiskolai oktatásából fakadó problémák említése, és néhány intézmény esetében, a megfelelő válaszok megfogalmazása jelenti, addig Dél-Szlovákiában az intézmények inkább az idegen nyelvek, szaknyelvek oktatására koncentrálnak, illetve idegen nyelvű programok indításában gondolkodnak.

A legösszetettebb tannyelvi koncepciója a KMF-nek van, amelynek célja a bekerülő diákok ukrán nyelvtudásának javítása. Az intézmény nyelvoktatás, szaknyelvoktatás és bizonyos tantárgyak ukrán tannyelven való oktatásával próbálja e célt elérni.

Szlovákia esetében a leginkább koncepciózus gyakorlatot a Selye János Egyetem Gazdaságtudományi Karán láthattuk. Ebben a közgazdászok szaknyelvi kompetenciáinak erősítése a cél, mind az államnyelv, s egy idegen nyelv tekintetében. Érdekes módon azonban ez a gyakorlat az egyetem másik két karán nincs jelen.

A nyitrai és az ungvári magyar kar, illetve a munkácsi tanítóképzés esetében a tudatos lépések épp a tannyelvi skála másik oldaláról közelítenek, hiszen ezekben az intézményekben a legnagyobb gond a magyar oktatók hiánya. E három intézményben alapvetően adott az ukrán környezet, az egyetem más karairól áttanító többségi nyelvet beszélő kollégák, s a tannyelvi döntések ott jelentkeznek, hogy a szaktantárgyak magyar nyelvű oktatására igyekeznek-e tanárt keresni.

A magyar szakos képzést folytató tanszékek hatásköre a legkisebb az önálló tannyelvpolitikai döntések meghozatalában. Ugyanakkor, mivel ezek a tanszékek egy nagyobb bölcsészettudományi karon belül számos más nyelvi tanszékkal egy légtérben működnek, a nyelvtanulás lehetőségéhez közelebb vihetik az erre motivált diákokat.

Mindent összegezve azonban olyan típusú tannyelvi tervezést, amelyet a dolgozat elméleti részében a Helsinkii Egyetem példáján bemutatunk, egyelőre egyik intézményben sem tapasztaltunk.

kellene ahhoz, hogy a (részben) többségi és /vagy idegen nyelven folyó oktatás gondolata ne vonja maga után a nemzetellenesség vádját mind Magyarországon, úgy a határon túl.

Ez összefüggésben lehet azokkal a komplex kisebbségpolitikai viszonyokkal, amelyeket anyaországi adatközlőink is kiemeltek. A magyarországi fél véleményéből ugyanis kiderült, hogy a határon túli magyar egyetemek kérdése elsősorban oktatáspolitikai, oktatásfejlesztési kontextusban értelmeződik, s csak ezt követi a tan nyelv kérdésének mérlegelése. A jelenleg érvényben lévő oktatáspolitikai – amelyet mind a magyarországi, mind a határon túli politikai elit támogat – nem mutat elmozdulást a tudatos többnyelvű felsőoktatás felé. Az anyaországi adatközlőkkel készített interjúkban a főbb problémák beazonosítása mellett, fontos előremutató elképzeléssel is találkozhattunk, de az nem fogalmazódott meg egyik interjúban sem, hogy a magyar kormány szellemi és anyagi támogatásával, hogyan tudna konkrét módon hatást gyakorolni a jelenlegi helyzet megváltoztatására. Az anyaország, mint a határon túli magyar felsőoktatás viszonyrendszerének fontos szereplője amellet, hogy ösztönözhetné a kisebbségi intézmények (nyelvekben is) tudatos működését, a magyarországi felsőoktatásban tanuló több ezer határon túli diák (Papp 2012: 22-23, Dankó 2010: 40-42) többnyelvűségét is támogathatná. Ez utóbbi területen azonban azzal szembesülünk, hogy Magyarországon jelenleg sem szlovák, sem ukrán nyelvből nem lehet nyelvvizsgát tenni, s a diplomaszerezéshez szükséges nyelvvizsgát ezzel kiváltani. Így a Magyarországon tovább tanul diákok más nyelveket kezdenek el tanulni. Ezt akár azzal is indokolhatná a magyar állam, hogy a szomszédos országokból érkező diákoknak volt lehetőségük és idejük a származási ország nyelvét elsajátítani a középiskolai nyelvoktatás során. Azt azonban tudjuk, mind a régiós, mind az anyaországi interjúkból, hogy ez a feltételezés nem helytálló, és a határon túli magyar diákok nagy része nem rendelkezik magas szintű nyelvtudással az államnyelvvel illetően. A közelmúltig¹³⁶ a szomszédos országok magyar középiskoláiból érkező diákok államnyelv-vizsgáját igazoló dokumentumokért a magyarországi felvételikor nem számítottak fel plusz pontokat (arra hivatkozva, hogy ezekben az iskolákban „köztudottan” alacsony az államnyelvtudás oktatásának hatékonysága). Ebből szintén arra lehet következtetni, hogy az anyaországi döntéshozókban nem feltétlenül merül fel annak a gondolata, hogy a határon túli magyar diákokat segíteni kellene/lehetne abban, hogy a Magyarországon szerzett felsőfokú végzettségükkel a szülőföldjükön (is) sikerrel elhelyezkedhessenek.

¹³⁶ Egy 2013. január 1-től érvényes kormányrendelet megjelenéséig.

5. DISZKUSSZIÓ

Az elméleti részből megtudhattuk, hogy a határon túli magyar kisebbségek anyanyelvű oktatása egy olyan bonyolult, ideológiailag is terhelt viszonyrendszerben tétéleződik, amelynek legfontosabb szereplői között megtaláljuk az anyaországi politikumot, a helyi politikai elitet, a többségi politikai érdekeket képviselő szerveket, a piac és a szakma különböző testületeit, illetve egyre inkább a nemzetközi dimenzió hatásai is érvényesülnek. Ezek a szereplők mind-mind a saját céljaik elérésére szeretnék felhasználni a kisebbségi intézményeket, az intézmények ezért sokszor egymásnak feszülő akaratok kereszttüzében találják magukat. A kisebbségi felsőoktatást meghatározó térben minden említett szereplő a saját céljainak megfelelő cselekvési mechanizmusokat folytat, amelyek naponként újratermelik azokat a kihívásokat, amelyekkel az intézmények vezetőinek szembe kell nézniük.

A küzdelmek egyik vetülete az oktatás tannyelvének kérdése, amelyet jelen munkában részletesen is megvizsgáltunk két határon túli régió – Kárpátalja és Dél-Szlovákia – magyar felsőoktatási intézményei tekintetében. Azt elemeztük, hogy a határon túli magyar felsőoktatási intézmények tannyelv-választása mögött milyen motivációk állnak, valamint, hogy részben ezeknek a motivációknak, részben pedig egyéb külső körülményeknek a hatására hogyan alakul a jelenleg érvényes tannyelvi gyakorlat. A tannyelvet érintő kihívásokat vizsgálva leginkább a kisebbségi és többségi nacionalizmus összecsapásának lehetünk tanúi, amikor is a többségi nacionalizmus a többségi nyelvű oktatást, a kisebbségi nacionalizmus pedig a kisebbség nyelvének használatát tekinti elérendő célnak. Sajnos a többnyelvűség értéként való felfogása még egyik fél gondolkodásában sem jelent meg: a két nacionalizmus olyan erősen és kizárólagosan ragaszkodik saját elképzeléseihez, hogy a kétnyelvű kompetenciákat fejlesztő kéttannyelvű oktatás, mint mindkét fél számára megfelelő megoldás, egyáltalán nem jelenik meg tudatosan választott stratégiaként. Pedig, ahogyan az elméleti részben is ismertettük, a kétnyelvű kompetenciák kialakítását az oktatásban tudatos nyelvi tervezés által, megfelelő szabályok betartásával – az egyéni eltérések függvényében – kisebb-nagyobb sikerrel lehetséges pozitív irányban befolyásolni. A nyelvi tervezés eszköztárában megtalálhatjuk az egyetemi tannyelvpolitikát, mint műfajt is, amelyre konkrét példát maga a dolgozat is szolgáltat a kéttannyelvű Helsinki Egyetem tannyelvpolitikájának bemutatásával.

5.1. A megvizsgált intézmények tannyelvi gyakorlatának modellezése

A megvizsgált Kárpát-medencei egyetemeken a Helsinki Egyetem tannyelvpolitikájához hasonló írott tannyelvpolitikák, a nyelvek szabályozására vonatkozó dokumentumok, rendelkezések (illetve a beszélgetésekben egyáltalán az erre való hajlandóság) után kutattunk, összességében teljes értékű nyelvpolitikát azonban nem találtunk. Mindez nem azt jelenti, hogy a határon túli magyar egyetemek, karok, tanszékek egy elzárt térben, a világban zajló nyelvi folyamatokkal nem törődve folytatják az oktatást. Épp ellenkezőleg, dolgozatom eredményei arra világítanak rá, hogy a megvizsgált intézmények között elvétve sem találunk olyat, amelynek tannyelvi, adminisztratív vagy vizuális nyelvhasználatában ne jelenne meg a többségi és valamely idegen nyelv bizonyos arányban (lásd 25. táblázat).

25. táblázat. Tannyelvi, nyelvoktatási és egyéb nyelvhasználati gyakorlatok a megvizsgált intézményekben

Intézmények	Nyelvoktatás		Tannyelvek		Szaknyelv
	Többségi	Idegen nyelv	Többségi	Magyar	
CE	(+)	+	+	+	–
KSZE	+	+	+	+	–
MÁE	+	+	+	+	–
KETK	–	+	+	+	–
UNE	(+)	+	+	+	–
SJE	(+)	–	+	+	+ (angol, német)
KMF	+	+	+	+	+ (ukrán)

+ van; (+) van, de fakultatív, vagy eseti; – nincs

A többségi nyelv oktatása csak három kárpátaljai intézményben zajlik órarenden belüli foglalkozásként. Ebből kettőben, a MÁE magyar szakos tanítóképzésében és a KMF-en szigorlattal, illetve belső nyelvvizsgával zárul a képzés. Három intézményben eseti vagy fakultatív jelleggel oktatják az idegen nyelvet. A CE magyar tanszéke például nem zárkózik el attól, hogy a diákok a szlovák tanszéken nyelvet tanuljanak, ugyanakkor nem is teszi ezt kötelezővé. A SJE-en órarenden belüli nyelvoktatás csak a magyarországi diákok számára van, a többi diák, a CE-hez hasonlóan, azzal a lehetőséggel élhet, hogy a szlovák nyelvi tanszék kurzusaira jelentkezik. Az UNE esetében egy másféle megközelítésről van szó: itt a diákszervezet indít ukrán nyelvkurzusokat, ahol egymást oktatják a diákok. Mindez azonban pályázati forrásokból, eseti jelleggel valósul meg.

A különböző idegen nyelvek tekintetében a helyzet némiképp egyszerűbb. Itt a SJE kivételével, valamilyen mértékben (1-6 szemeszter erejéig) minden intézmény kínál órarenden belüli nyelvoktatást diákjai számára. A nyelvek között nem csak a nagy világnyelvek, mint az angol, a német, francia jelenik meg, de egy-egy intézményben találunk példákat különböző szláv és finnugor nyelvek oktatására is.

Az intézmények közül kettőben (KMF és SJE) külön szaknyelvoktatás is van, azzal az eltéréssel, hogy míg a KMF-en ukrán terminológiát oktatnak, addig a SJE-n főleg az idegen nyelvi (angol, német) szakszókincs fejlesztésére koncentrálnak. Ez a gyakorlat ugyanakkor csak a SJE Gazdaságtudományi Karán jelenik meg.

A kárpátaljai intézmények nyelvi tájképét elemezve azt láthattuk, hogy a kétnyelvűség az intézmények ezen szférájában is jelen van valamilyen fokon. Az intézmények ebben a tekintetben azonban nagyon eltérők. Kárpátalján például a KMF-en a többnyelvű honlap, a kétnyelvű iratminták, fali táblák mellett, a végzősök az ukrán diplomájuk mellé szimbolikus magyar nyelvű oklevelet is kapnak. Az UNE magyar karának terein is megtalálhatóak a kétnyelvű táblák, ugyanakkor minden más hivatalos közlemény (órarend, akkreditációs, tanulmányi információ) ukrán nyelven van közzétéve. A magyar kar honlapja csak angol és ukrán nyelven elérhető. Bár mindkét előző intézményben vannak kétnyelvű táblák, azt is érdemes megjegyezni, hogy míg a KMF-en minden kétnyelvű kiírás a magyar nyelvvel indul, addig az UNE-n ez fordítva van. A KSZE és a MÁE esetében szinte alig találunk írásbeli vagy vizuális jeleket arra nézve, hogy itt magyar diákokat is tanítanak magyar nyelven.

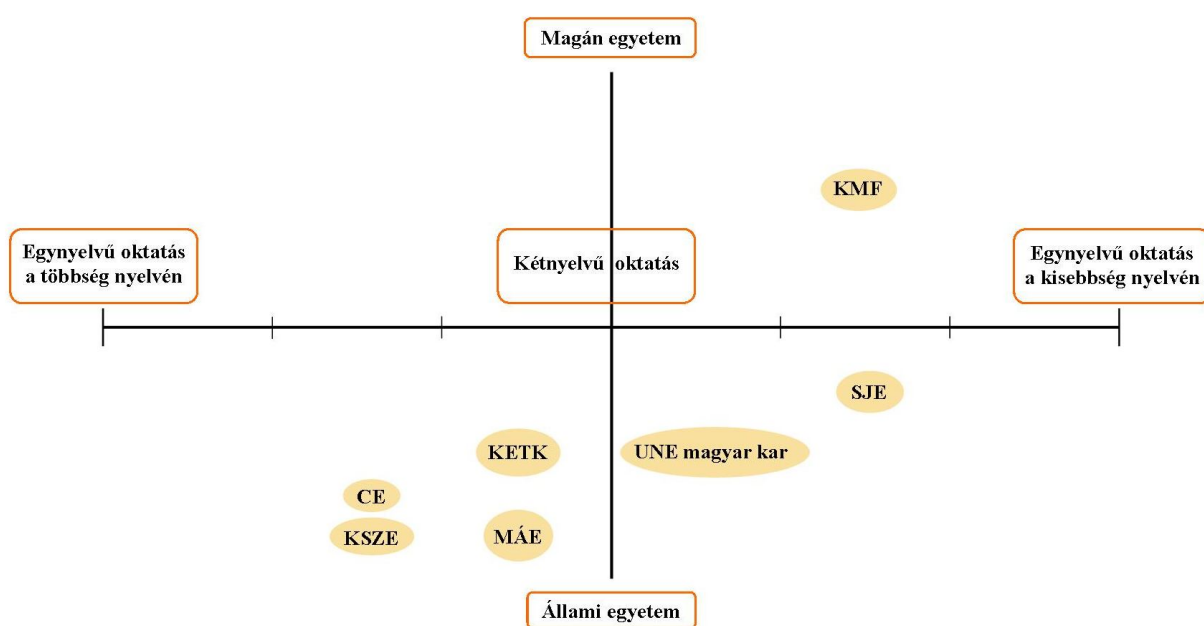
Szlovákia tekintetében a SJE hivatalos intézményi táblái szlovák-magyar kétnyelvűek, de az adminisztráció szlovák nyelvű. Vannak egy, két és háromnyelvű táblák is, ami arra utal, hogy a nyelvhasználatra vonatkozóan nincsenek egységes szabályok. A SJE egyetemen szerzett államilag elismert diplomáján nem jelenik meg a magyar nyelv. De angol-szlovák kétnyelvű oklevél kérelmezésére van lehetőség. Nyitrán is hasonló tendenciákra lehetünk figyelmesek a vizuális térben: zömében minden felirat kétnyelvű, de vannak szlovák egynyelvű gyakorlatok is. A hivatalos iratok itt is szlovák egynyelvűek. Az intézmény honlapja a magyar és szlovák változat mellett angolul is elérhető.

A pozsonyi egyetem magyar tanszékén (CE) a vizuális térben a magyar nyelv ritkán és főleg informális módon jelenik meg. Ugyanakkor az egyetem honlapján olvasató magyar nyelvű tájékoztató a tanszékről.

Ahogy a 25. táblázatból jól látszik, az intézmények tannyelvi gyakorlata mindenütt kétnyelvű, de érdemes közelebbről is megvizsgálni ezt a kétnyelvűséget. Az alábbiakban az intézményeket eltérő tannyelvi, nyelvhasználati mintázataik alapján megpróbáltuk egy olyan

koordináta rendszerben modellezni, ahol az X tengely a tannyelvi skálát jelképezi (balról jobbra haladva tart az egynyelvű többségi oktatástól, az egynyelvű kisebbségi oktatás felé), az Y tengelyen pedig az intézmények tannyelvválasztási szabadságát befolyásoló állami és magánegyetem státuszok közötti kategóriák jelenhetnek meg (lásd 14. ábra). Ezen az ábrán az 25. táblázathoz képest már a nyelvek használatának arányait is megpróbáltuk szemléltetni.

14. ábra. Tannyelvi arányok az egyes állami és magán felsőoktatási intézményekben



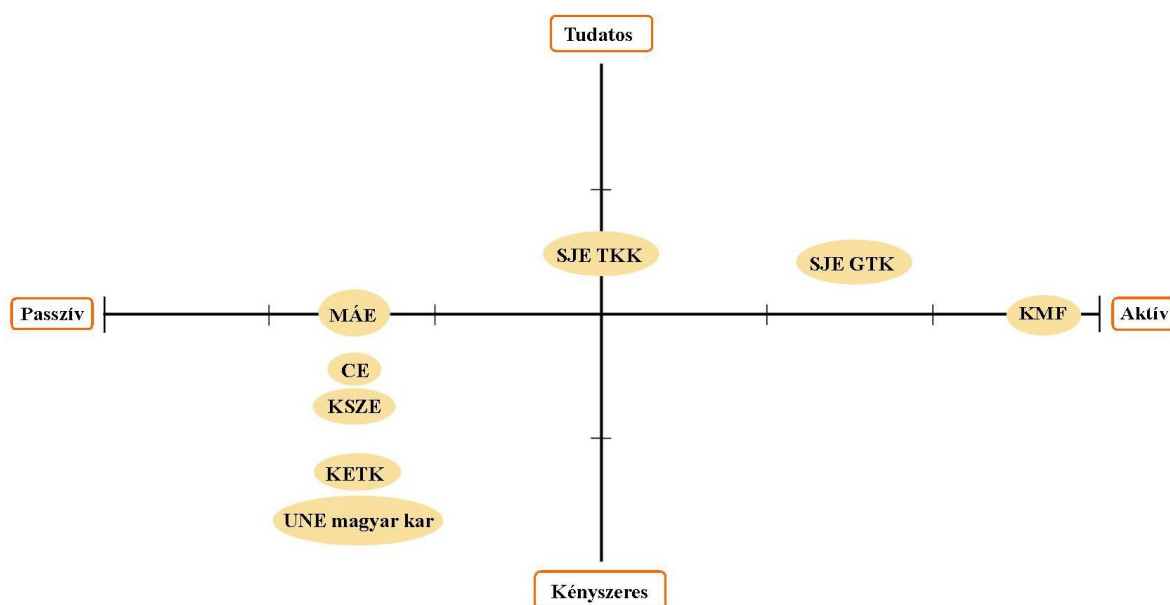
A különböző ilyen-olyan kétnyelvű gyakorlatok tehát már megjelennek az intézményi szinteken. Ugyanakkor problémaként definiáljuk, hogy ezek az intézkedések, kevés kivételtől eltekintve (KMF, SJE Gazdaságtudományi Kar) nem egy átgondolt koncepció részei, a döntéseket nem tudatosan, és főleg nem szakmai megalapozottsággal hozzák meg, így nem várható el, hogy a kéttannyelvű gyakorlat valóban kétnyelvű kompetenciákat eredményez majd. Az intézmények nyelvi viszonyainak koordinálásában az egyik legnagyobb problémát abban látjuk, hogy eleve az oktatók szintjén is hiányoznak a többnyelvű kompetenciák (ennek kétféle típusa is van: az intézmények egy részében a többségi nyelven oktatni képes tanárok hiányoznak, míg a többségi egyetemeken belül működő karok, tanszékek esetében épp a magyarul is tudó tanárokból van deficit), ami egyrészt megnehezíti a többnyelvű oktatás belső arányainak átalakítását, másrészt a diákok sem láthatnak pozitív példákat maguk előtt, ami ösztönözné őket a nyelvtanulásra.

5.2. A vágyak és a valóság viszonya. A többnyelvű tannyelvpolitikák háttere, indítékai

Az interjúk elkészítése és az ebből készült elemzések során nem csak azt vizsgáltuk meg, hogy jelenleg milyen tannyelvi gyakorlatok érvényesülnek az egyes intézményekben, hanem azt, hogy az intézmények vezetői, egyes tanárok és diákok hogyan vélekednek a többnyelvűségről, az anyanyelv és más „idegen” nyelvek tannyelvként való alkalmazásáról, egyáltalán arról, hogy a felsőoktatásnak kell-e foglalkoznia ilyen nyelvi vonatkozású társadalmi célok megvalósításával. Ezt azért is fontos megvizsgálnunk, mert olyan információk birtokába juthatunk, amelyek segítenek megérteni a jelenlegi tannyelvi gyakorlatokhoz vezető utat, a tannyelvválasztás valódi motivációit.

Az egyes régiókban előkerülő véleményekkel a 4.1.4. és a 4.2.3. részekben foglalkoztunk részletesen. Az ott leírtak alapján a munka diszkusszív részében röviden és lényegre törően csupán összesíteni szeretnénk az intézményi tannyelvpolitikák néhány főbb típusát. A típusok megalkotásában a fentebb ismertetett gyakorlat és a tannyelvi viszonyokról alkotott vélemények nyújtottak támpontokat. A intézmények tannyelvpolitikájának összesítését két szempont szerint végeztük: egyrészt azt értékeltük, hogy a kialakult nyelvoktatási, tannyelvi helyzet mennyire köszönhető az intézmények aktív szerepvállalásának, vagy épp a külső körülmények hatásának, másrészt ezt a képet azzal próbáltuk meg árnyalni, hogy az egyes lépések, vagy a *laissez faire* típusú elfogadó, passzív nyelvpolitikai viselkedés tudatos-e az intézmény részéről, vagy kényszeres reakciókról van szó (lásd 15. ábra).

15. ábra. A megvizsgált intézmények tannyelvpolitikáinak dimenziói



Láthatjuk, hogy bár a **KMF** a legaktívabb minden megvizsgált intézmény közül a nyelvpolitikai lépések meghozatalában, de ezek a lépések legtöbbször kényszeres reakcióként jelentkeznek, a beszélgetésekben is így verbalizálódnak. A KMF esetében, amely a kárpátaljai magyar közösség magyar tannyelvű felsőfokú intézményeként jött létre, nem derül ki egyértelműen, hogy szerintük valóban helye van a felsőoktatásban a nyelvoktatásnak, a tannyelvi arányok variálásának. Ehelyett egyfajta kényszeres többnyelvűség van kialakulóban. Az intézmény besorolásánál leginkább arra támaszkodtunk, hogy a többségi nyelv oktatásával az intézmény csak a középiskolai nyelvoktatás rossz helyzete miatt foglalkozik, másrészt pedig az ukrán tannyelvű órák bevezetését is az indokolta elsősorban, hogy az el nem fogadott magyarországi PhD fokozatok miatt olyan ukrainai fokozattal rendelkező tanárokkal kell javítani az intézmény minőségi mutatóit, akik nem beszélnek magyarul. A KMF ugyanakkor sok szempontból tudatosan próbál reagálni a kihívásokra, fokozatosan készíti fel a diákokat az ukrán tannyelvű órákra, magyarul is beszélő tanársegédekkel segíti az ilyen órák hatékonyságát. Az intézmény tehát valamennyire közelíti a tudatos cselekvési irányt is.

Az aktív és tudatos dimenziók metszéspontján helyezkedik el a **SJE**. Az intézmény esetében nem azonosítottunk be olyan kényszeres hatásokat, amely a nyelvoktatásra, tannyelv-választásra befolyásoló hatással lenne. Bár az intézményben megjelenő szlovák

anyanyelvű, és szlovákokot sosem tanuló magyarországi diákok számának növekedése felfogható ilyen kényszernek, de ez egyelőre még nem olyan erős. Azt azonban éreztetni szeretnénk volna, hogy karonként eltérő aktivitás jellemző a tannyelvpolitikában. A legkidolgozottabb koncepciója a Gazdaságtudományi Karnak van, amelyet a Tanárképző Kar követ.

Az ábra jól szemlélteti, hogy a legnagyobb tannyelvpolitikai döntéshozatali köre a két önálló intézménynek van, amelyek eltérő aktivitással, eltérő külső körülmények hatására alakítják ki tannyelvi profiljukat. A másik négy intézmény állami intézmény magyar egységeként más kiindulópontból közelíti meg a tannyelv-választás kérdéskörét. Kisebbségi mozgásterük, ami passzivitást eredményez, másrészt a nagyobb anyaintézményen belül a kényszerek is erősebben érvényesülnek.

Az **UNE magyar karán** leginkább az érvényesül, hogy alapvetően a magyar nyelv és irodalom szakon kívül, amely már bejáratott többségében magyar nyelvű gyakorlatot követ, a másik három szakon (fizika, matematika, történelem) főleg az egyetem más karainak oktatói kapacitását veszik alapul. Ezek között az oktatók között viszont igen kevés magyarul is beszélő professzor van. A kar saját alkalmazásában álló magyar tanárok inkább fiatalok, akik még nem rendelkeznek fokozattal, így a minőségi mutatók megtartása érdekében a magyar tannyelvi arányok növelése nem lehetséges. Itt is érvényesül egyfajta kényszer, de ez esetben más a kiindulási pont. A kar vezetőségére, a tanárokra, akik ebben a kontextusban élnek mindennapjaikat leginkább az elfogadás, a helyzetbe való belenyugvás a jellemző. Tudják, hogy az arányok megváltoztatása hatáskörüket meghaladja, ezért komoly tannyelvpolitikai elmélkedésekkel nem is igazán foglalkoznak. Ez a magatartás a diákokat is jellemzi. Kevés kivételtől eltekintve, nem kívánnak beleszólni az oktatás tannyelvi ügyeibe, és úgy tűnik, a kéttannyelvű gyakorlat előnyeit nem érzékelik, a többségi tantárgyakat nyűgként, szükséges rosszként fogják fel.

A nyitrai **KETK** esetében is ez a tágabb kontextus: nincsenek magyarul oktató tanárok, alacsony a diáklétszám ahhoz, hogy magyar csoportokat szervezhessenek a magyarral párban tanulható szakirányokon is. A diákok ezért a másik szakjukat szinte teljesen szlovákul tanulják. Ezzel kapcsolatban ők is passzívak, nem feltétlenül foglalkoznak azzal, hogy a tannyelvi arányokat bolygassák, sőt, még abban az esetben sem mindig élnek a magyar nyelvű oktatás lehetőségével, ha arra van oktató és (lenne) létszám is.

A **MÁE**-t tannyelvpolitikája és a beszélgetésekben tetten ért szándékok szerint valahol a kényszeres és a tudatos dimenzió között félúton helyezték el, de sokkal közelebb a passzív, mint az aktív végponthoz. A besorolás alapját az a tény szolgáltatja, hogy a munkácsi

tanítóképzőben is ki vannak ugyan szolgáltatva a magyarul beszélő oktatók hiányának, de azt fontosnak tartják, hogy a szaktantárgyak oktatását nagyrészt magyarul, ezzel párhuzamosan (a későbbi munkahelyi elvárásoknak megfelelően) ukránul is megszervezzék.

A két magyar tanszék (a **CE** és a **KSZE**) tannyelvi döntései elég korlátozottak, hiszen a kétszakos képzésből, csak a magyar szak tannyelvi ügyeire van hatásuk, ott pedig nem indokolt a kétnyelvűsítés. De mivel sok nyelvet oktató bölcsészkarok keretében folynak ezek a képzések, az interjúkban elhangzott véleményekből kiderül, hogy lehetne nyitni az együttműködésre más tanszékekkel, és jobban szorgalmazni az egyetem részéről is, hogy a diákok éljenek a nyelvtanulás lehetőségével. Bár ez még nem gyakorlat, de emiatt a CE és KSZE elhelyezését egy kicsivel feljebb toltuk a tudatos cselekvés irányába.

5.3. A két vizsgált régió közötti tannyelvpolitikai azonosságok és különbségek

Az intézményi szinteken túllépve röviden azt is szeretnénk áttekinteni, hogy milyen azonosságok és különbségek figyelhetők meg a tágabb régió nyelvi, nyelvpolitikai színterein, hiszen ezek is hatással vannak az intézmények nyelvpolitikájának kialakítására.

Az alábbi, 26. táblázatban tüntettük fel azokat az egyes régiókra jellemző kódokat, amelyek között láthatóan vannak azonos részek (*dőlttel* szedett), és vannak olyan kódok is, amelyek régió specifikusak.

A közös kódok kapcsán érdemes megjegyezni, hogy mindkét régióban beszéltek a középiskolai nyelvoktatás gondjairól, a magyar felsőoktatás létrehozásának szükségességéről, de a munkaerő-piac nyelvi követelményeiről, a mobilitás dimenzióiról is. Ami még érdekesebb a közös vonások között, hogy vannak olyan témák, amelyek bár megjelennek mindkét régióban, de nem egyforma hangsúllyal: azaz, például „*a többségi nyelv ismerete*” Kárpátalján a legégetőbb probléma (62 említés), és ugyan Dél-Szlovákiában is előjön ez a kérdés, de ott csak fele ennyi idézetet tudtunk ehhez a témához kapcsolni. Az „*idegen nyelvek*” tekintetében a sorrend épp fordított: Ukrajnában csak 28 említés erejéig foglalkoznak ezzel a témával a felsőoktatás szakértői, míg Szlovákiában ez már nagyon elől megjelenik, és 42 idézet kapcsolódik hozzá.

26. táblázat. Azonosságok és különbségek a két megvizsgált régió tannyelvi és oktatáspolitikai kontextusában

Kárpátalja	*	Dél-Szlovákia	*
<i>Többségi nyelv ismerete</i>	62	<i>Szakválaszték</i>	51
<i>Munkaerő-piaci átmenet</i>	61	<i>A tannyelv megoszlása a gyakorlatban</i>	51
<i>A tannyelv megoszlása a gyakorlatban</i>	48	<i>Oktatók nyelvtudása</i>	46
<i>Munkaerőpiac: nyelvtudás</i>	45	<i>Idegen nyelv</i>	42
<i>Oktatók nyelvtudása</i>	37	<i>Tannyelvpolitikai elvek</i>	42
<i>Nyelvoktatás a felsőoktatásban</i>	33	<i>Munkaerő-piaci átmenet</i>	37
<i>Idegen nyelv</i>	28	<i>Többségi nyelv ismerete</i>	33
<i>Oktatás minősége</i>	28	<i>Pedagógusképzés</i>	31
<i>Mobilitás</i>	27	<i>Nyelvoktatás a felsőoktatásban</i>	31
<i>Támogatáspolitikai</i>	23	<i>Hallgatók nyelvi tudatossága</i>	28
<i>Anyanyelven tanulás előnyei</i>	21	<i>Munkaerőpiac: nyelvtudás</i>	26
<i>Többségi állam és a régió viszonya</i>	21	<i>Demográfiai hullámvölgy</i>	26
<i>Szaknyelv</i>	21	<i>A magyarság társadalmi igényei</i>	24
<i>Hallgatók nyelvi tudatossága</i>	20	<i>Akkreditáció</i>	21
<i>Emeltszintű érettségi ukránból</i>	19	<i>Magyar tannyelvű felsőoktatás</i>	21
<i>Oktatók tudományos fokozata</i>	19	<i>Mobilitás</i>	21
<i>A magyar nyelvű felsőoktatás létrehozása</i>	17	<i>Oktatók tudományos fokozata</i>	19
<i>Középiszkolai ukrán nyelvoktatás</i>	17	<i>Magyar - magyar viszony a régióban</i>	17
<i>Párhuzamos magyar struktúrák</i>	16	<i>Szaknyelv</i>	17
<i>Az anyaország és a régió viszonya</i>	16	<i>Párhuzamos magyar struktúrák</i>	16
<i>Személyfüggő rendszer</i>	15	<i>Létrehozás koncepciója</i>	15
<i>Tannyelvpolitikai elvek</i>	14	<i>Középiszkolai nyelvoktatás</i>	15
<i>Többs. intéz-ben magyarként</i>	12	<i>A felvételizés eltörlése</i>	14
<i>Nyelvi közeg az ukrán nyelvhasználathoz</i>	12	<i>Szakok népszerűsége</i>	14
BICS	11	<i>Támogatáspolitikai</i>	14
<i>Átpolitizált oktatás</i>	11	<i>Magyar tagozat többségi intézményben</i>	13
<i>Túlképzés</i>	11	<i>Önfenntartó rendszer</i>	12
<i>Szakválaszték</i>	11	<i>A magyar nyelvű felsőoktatás létrehozása</i>	12
<i>Létrehozás koncepciója</i>	11	<i>Oktatás minősége</i>	11
<i>Rejtett tanterv és légkör</i>	11	<i>Hallgatói mozg. kapcs. az egyetemmel</i>	11
<i>Írott anyagok, adminisztráció nyelve</i>	10	<i>Írott anyagok, adminisztráció nyelve</i>	11
<i>Kétszakos képzés</i>	10	<i>Bologna, oktatási szintek</i>	10
Összes kód:110		Összes kód 140	

A „tannyelv megoszlása a gyakorlatban” mindkét régióban dobogós helyen végzett az említések gyakoriságának függvényében. Ez azt bizonyítja, hogy bár általános értelemben a

megvizsgált intézményekre a szülőföldi magyar tannyelvű felsőoktatás fogalmát szoktuk alkalmazni, szinte minden intézmény, minden képviselője tudott említeni olyan gyakorlatokat (elég sokat), amelyek már a kéttannyelvű oktatás irányába mutatnak. Ennél a kérdésnél azonban érdemes a lista egy másik, szintén közös elemét is megvizsgálnunk, mégpedig a tannyelvek oktatásban betöltött szerepéről gondoskodó „*tannyelvpolitikai elvek*” kategóriát. Ennél a kódnál Szlovákia tekintetében egy jóval ambiciózusabb tervezési attitűdnek lehetünk tanúi, ugyanis ez esetben a tannyelvpolitikai elvek nem sokkal a kéttannyelvű gyakorlatok mögött került be a listába (42 hivatkozással), Ukrajna esetében azonban csak 14 említést ért el.

A képzés és a munkaerőpiac kompatibilitása, valamint a nyelvtudás szükségessége a munkaerőpiacon is másképp tételeződik a két régióban. Bár mindkét helyen megelőzi a képzés és a munkaerőpiac kapcsolatának szakmai jellege („*munkaerőpiaci átmenet*”) a képzés és a munkaerőpiac nyelvi kapcsolatának jellegét („*munkaerőpiac: nyelvtudás*”), de Kárpátalján mindkettő előbb szerepel a listában, mint Szlovákia esetében.

Az a kérdéskör, hogy kell-e nyelvoktatással foglalkozni a felsőoktatásban („*nyelvoktatás a felsőoktatásban*”) Ukrajnában (33 említés) egy picit dominánsabban jelenik meg, mint Szlovákiában (31 említés). Ráadásul, ha megnézzük a kódokhoz rendelt interjúrészleteket, azt is megtudjuk, hogy Ukrajnában főleg a többségi nyelv középiskolai oktatásának alacsony hatékonysága miatt foglalkoznak ezzel az egyetemi vezetők, és emiatt főleg az ukrán nyelvoktatás dimenzióját értik a kérdés alatt. Szlovákiában ezzel szemben az esetek többségében elzárkóztak a többségi nyelv oktatásától a felsőoktatásban, és a kérdést inkább az idegennyelv-oktatás dimenziójában interpretálták.

Egy említés erejéig fontos megjegyezni, hogy Kárpátalján az anyaországi támogatások elosztása sokkal fontosabbnak tűnt (23 említés), mint Szlovákiában ugyanez a téma (14 említés). Nyilván ez összefüggésben van a két régió magyar felsőoktatási intézményrendszerének fenntartásával kapcsolatos problémákkal. Szlovákiában állami és Európai Unió források is rendelkezésre állnak, míg Ukrajnában, például a beregszászi főiskola csak anyaországi forrásokból tartja fenn magát.

A tannyelvi gyakorlatok tekintetében közös vonása az is a dél-szlovákiai és kárpátaljai intézményeknek, hogy – ilyen vagy olyan mértékben – a részben magyar nyelven tanuló diákok nyelvi felkészítésére, szaknyelvi ismereteinek bővítésére igyekeznek figyelmet fordítani, ám az interjúkban nem esett szó azokról a magyar anyanyelvű hallgatókról, akik ugyanezen egyetemeken olyan szakokon tanulnak, ahol nem folyik magyar nyelvű képzés. Az államnyelven tanuló magyar diákok magyar nyelvi kompetenciáinak fejlesztéséről, magyar

szaknyelvi ismeretei kialakításának szükségességéről sem az UNE, sem a MÁE, sem a CE, sem a KETK vezetői nem szóltak, mint ahogyan a magyarországi interjúalanyok sem érintették ezt a kérdést dominánsan. A (részben) magyar nyelven tanuló hallgatók magyar, állam- és idegen nyelvi kompetenciáinak kérdésköre tehát része a határon túli magyar felsőoktatásról szóló diskurzusnak, ám a teljes mértékben többségi nyelven tanuló magyar diákok magyar és idegen nyelvi szaknyelvi kompetenciáinak témaköre nem.

Mindebből akár arra is következtethetnénk, hogy a határon túli magyar értelmiségi elitekkel foglalkozó magyarországi és határon túli magyar döntéshozók hosszú távon nem számolnak azokkal, akik nem magyar nyelvű felsőoktatásban vesznek részt. Ám mivel a mai határon túli magyar értelmiségi elit jelentős része szintén olyan felsőfokú képzésben vett részt, amely nem magyar nyelvű volt, sokkal valószínűbb, hogy ez a hiányosság egész egyszerűen annak következménye, hogy nincs átgondolt, részletekbe menően kidolgozott, a határon túli magyar felsőoktatás résztvevőit differenciáltan szemlélő nyelvi, tannyelvpolitikai koncepció; sem a magyarországi döntéshozók, sem a határon túli magyar egyetemi vezetők részéről – nem rendelkeznek ilyen átfogó stratégiával.

5.4. Még mindig Sült Galamb?

Az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága rendezésében 2004. október 28–31-én került sor egy a tannyelv választás témájában szervezett konferenciára „Megmaradás, korszerű felsőoktatás, tannyelv választás” címmel. A konferencián az egyes határon túli magyar egyetemek, karok, tanszékek képviselői ismertették intézményeik tannyelvi viszonyait. A konferencián elhangzott előadások és szakmai hozzászólások szerkesztett változata kötet formájában is megjelent (Kontra 2005b), melynek címe *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika* már önmagában is sokat mond a határon túli magyar egyetemek tannyelvi kérdéseinek akkori állapotáról.

Dolgozatunkban mi is hasonló tannyelvpolitikai leírásra vállalkoztunk két régió – Kárpátalja és Dél-Szlovákia – tekintetében, ugyanakkor próbálkozásunk abban különbözik ez előbbtől, hogy azonos szempontok alapján, külső megfigyelőként, objektív módon próbáltunk közelíteni az intézményi gyakorlatokhoz.

Összegezve a dolgozatban részletesen kifejtett megfigyeléseinket, elmondhatjuk, hogy a terepmunka végzésének idején (2009, 2010, 2011) már mindegyik intézménynél megfigyelhető volt a kétnyelvű oktatás valamilyen típusa, de olyan értelemben vett koncepció, mint amelynek szükségességét (és egy prototípusát) az elméleti részben ismertettük, egyelőre nem jellemzi ezeket az intézményeket. A tannyelvet érintő kihívásokat

vizsgálva leginkább a kisebbségi és többségi nacionalizmus összecsapásának lehetünk tanúi, amikor is a többségi nacionalizmus a többségi nyelvű oktatást, a kisebbségi nacionalizmus pedig a kisebbség nyelvének használatát tekinti elérendő célnak. Sajnos a többnyelvűség értéként való felfogása még egyik fél gondolkodásában sem jelent meg: a két nacionalizmus olyan erősen és kizárólagosan ragaszkodik saját elképzeléseihez, hogy a kétnyelvű kompetenciákat fejlesztő kéttannyelvű oktatás, mint mindkét fél számára megfelelő megoldás, egyáltalán nem jelenik meg tudatosan választott stratégiaként.

A többnyelvűséget ösztönző tannyelvpolitikák kialakítását az intézmények hozzáállása és az ideológiailag is terhelt többségi-kisebbségi viszonyrendszer is nehezíti, amelyben ezek az intézmények elhelyeződnek. Az intézményeket, s főleg azokat, amelyeket a magyar állam tart fenn, az anyaországi nyelvpolitika hiánya is akadályozza az ilyen irányú fejlődésben. Az intenzíven változó felsőoktatási környezet állandó kihívásaira csak egy egységes hosszútávú stratégia mentén lehetne következetes válaszokat adni, ilyen pedig egyelőre nem létezik a Kárpát-medencei magyarok tekintetében sem nemzeti, sem pedig intézményi szinten.

Feltáró kutatásunkkal szerettünk volna tisztább képet alkotni a jelenlegi tannyelvi gyakorlatokról, ezzel kapcsolatos attitűdökről. A nyelvi tervezés a nyelvészet olyan területe, amely mindenképpen rászorul más tudományok és tudományterületek eredményeinek felhasználására. Beregszászi (2002a) szerint nyelvi tervezési koncepció, hatékony nyelvi stratégia kidolgozása lehetetlen anélkül, hogy ismerjük a célközösség társadalmi, politikai, gazdasági, demográfiai helyzetét, nyelvi folyamatait. Az eredményes nyelvi tervezést empirikus kutatások segítségével kell megalapozni, majd ezeket figyelembe véve kerülhet sor a kívánt nyelvi tervezési stratégia és a hozzá tartozó módszertan kidolgozására. Szükséges továbbá egy olyan intézményi háttér, amely a kijelölt feladatokat képes végrehajtani (vö. Wardhaugh 1995, Tolcsavai Nagy 1998). A jó gyakorlatok terjesztésével a nyelvi tervezés pozitív oldalaira szerettük volna felhívni a figyelmet. Reményeim szerint ehhez a „felvilágosító” munkához járulhat hozzá értekezésem is, a megvizsgált intézmények segítéséhez abban a tekintetben, hogy többnyelvűséget eredményező nyelvpolitikákat kidolgozhassák.

6. KÖVETKEZTETÉSEK

Összességében megállapítottam, hogy a nyelvi tervezés előnyeinek kihasználása egyelőre még nem jellemző a Kárpát-medencében. A megvizsgált egyetemek az elmúlt 20 év intézményi expanziójának termékei, több intézmény még nem rendelkezik végleges, letisztult arculattal, amelyen belül a nyelvi arculat is helyet kaphatna.

Az értekezés eredményei a következőkben foglalhatók össze:

- 1) Bemutattam, hogy a kisebbségek társadalmi céljai és a felsőoktatás tannyelve számos ponton összefüggnek. Ezért disszertációm témaválasztása társadalmilag is fontos kérdést céloz meg.
- 2) Témaválasztásommal, és annak nyelvészeti szempontú vizsgálatával, valamint jelen munka megírásával fontos szakirodalmi hiányt pótoltam.
- 3) Bemutattam a Helsinki Egyetem írott tannyelvpolitikáját, mint jó gyakorlatot.
- 4) Elkészítettem két régió hét magyarul (is) oktató felsőoktatási intézményének nyelvi, tannyelvi gyakorlatának leírását. Az egyes intézmények sikeres nyelvoktatási, szaknyelvoktatási és tannyelvi módszereinek leírása és rendszerezése olyan jó tannyelv-választási, nyelvoktatási példákat is szolgáltathat, amelyek egyenként, vagy egymással kombinálva alapjául szolgálhatnak a tudatosabb tannyelvpolitikák kialakításának.
- 5) Elsőként vizsgáltam a Kárpát-medencei egyetemi tannyelv-választás témáját objektív módon, empirikus módszerrel.
- 6) Az intézmények tannyelvi vizsgálatát kiegészítettem az ide kapcsolódó anyaországi intézmények diskurzusainak leírásával. Igazoltam az anyaország és a vizsgált kisebbségi régió közötti viszonyok szakmailag ellentmondásos, átpolitizált voltát, ami megnehezíti az ebben a térben működő felsőoktatási intézmények szakmai alapon nyugvó tannyelvi tervezését.
- 7) Kutatásomban régiós szintű összehasonlításokat is végeztem, melyek megmutatták, hogy az oktatás alapvetően azonos problémákkal néz szembe Kárpátalján és Dél-Szlovákiában, de jó néhány régióspecifikus tulajdonságot is be lehet azonosítani, amelyekre régióra szabott válaszokat kell megfogalmazni.
- 8) Kutatásom alapján megállapítottam, hogy a megvizsgált intézmények különböző mértékben és módszerekkel, de kétnyelvű tannyelvpolitikát folytatnak.

- 9) Modelleztem az intézményeket tannyelvi szempontból, amely modell kiterjeszthető más határon túli régiók magyar egyetemeire is. A modellezés eredményeként a különböző intézményekben megfigyelt kétnyelvű gyakorlatok árnyaltabb megközelítése valósulhatott meg (az oktatásban alkalmazott nyelvek arányai, az aktív vagy passzív, kényszeres vagy tudatos tannyelvi lépések szempontjából).

Jelen munka eredményei több szempontból is hasznosíthatók lehetnek.

- Vizsgálati eredményeim, s azok itt bemutatott részei kiindulási pontjai lehetnek az intézményi tannyelvpolitikák elkészítésének.
- Az intézményi tannyelvpolitikák eredményeképpen olyan többnyelvű kisebbségi értelmiségi elit képzése valósulhat meg, amely a kisebbségi magyar közösségek fejlődését nagyban meghatározhatja.
- Az a felsőoktatási modell, amely több nyelvet használ tannyelvként, pozitív motivációt és attitűdtartalmakat nyújthat a többségi nyelvközösségnek is a nyelvi együttélés vonatkozásában, és hozzájárulhat a nyelvek és kultúrák közötti átjárás erősítéséhez, a kulturális, nyelvi és etnikai tolerancia és előítélet-mentesség megalapozásához.

A kutatás és a kapott eredmények a vizsgálódás további irányát is kijelölték. További kutatásaimban szeretnék figyelmet szentelni más határon túli régiók intézményeinek tannyelvi vizsgálatának, továbbá nagyon érdekes témának ígérkezik az intézmények nyelvi tájképének részletesebb elemzése is.

SUMMARY

The language of education in minority circumstances appears not only as a professional problem but also as a political, social and symbolic one. This is the situation in the neighbouring countries of Hungary concerning Hungarian minorities. While education in the mother tongue (first language) is among recognised needs on the secondary education level, the same argument is not so obvious on the higher education level. It is still debated whether higher education should be organised in a language other than the state language; is it necessary at all to have universities teaching in national languages or is it enough to have programmes in “the” world language (in English), the is language of instruction is of significance in higher education, and if yes, what is its role; what are the consequences of state language only or minority language only education on professional competencies, identity, language knowledge etc. of the minority academic elite; should other languages be present in university education and if yes, to what extent, in what ways (as a medium and/or as a subject).

List of questions can be continued but we are still in debt with the answers. It is not possible to give answers to all of the aforementioned questions mentioned in my work. However, the aim of my dissertation is to bring these to the surface, draw the attention of professionals and decision-makers to these questions and start a professional conversation on these topics.

The topic of my dissertation was to observe the way of choosing the language of instruction in institutions teaching (at least partially) in Hungarian in Transcarpathia and South-Slovakia. The aim of the research was to gain information on how the decision-making mechanisms (language-in-education policies) operate in the Hungarian medium universities, colleges of the two neighbouring countries. I was searching for the answer to the questions: what kind of social aims the institutions’ language policies serve and what kind of factors have effect on these language policies. My fundamental start-up was that higher education cannot be gratuitous: in an ideal case social, political, economical and professional targets and values can be discovered in the programme that universities offer, their spirituality, their teaching practice and their language-in-education policy. In my dissertation I also examined if there any concepts, ideas or strategies behind these practices alongside education which could help the realization of important social (as well as linguistic) aims.

The research is closely connected to a conference on language choices in higher education organised by the Hungarian Academy of Sciences’ Hungarian Science Abroad

Presidential Committee in October 28-31, 2004. At the conference representatives of Hungarian higher education abroad gave lectures on the actual state of language-in-education in their own institutions. The lectures and professional remarks were published in a conference proceedings (Kontra 2005b), the title of which – *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika* [Hungarian university language policy as an unsolved question] – tells much about the situation of linguistic relations at the aforementioned universities.

In my paper I intended to write a similar language-in-education description concerning of two regions (Transcarpathia and South-Slovakia), however the present work differs from the previously mentioned one, because I approached the institutional practices on the basis of shared principles, from the point of an independent observer, in an objective way.

The topic of my dissertation requires attention because higher education – which is the most important sphere of qualifying the elite – has not yet been under research concerning the effects, social, professional and linguistic aspects of the applied mediums of instruction. As countries cannot avoid language policy decisions, universities and colleges also have to decide on what languages to use and teach, what should be the language of instruction, and what should be the proportion of each language appearing in their programmes (lectures, administration etc.). They also have to be aware of the consequences.

In my dissertation I collected and analysed the relevant professional literature. From chapter to chapter I have tried to conceptualize my topic by giving definitions of the paper's basic concepts (such as minority, mother tongue education, language of instruction, bilingual education, and language-in-education policy), then on the basis of my empirical research I gave a detailed explanation of the language-in-education policy practices of minority higher education regarding two Hungarian minority communities beyond the borders.

Approaching my research topic was not possible only on the theoretical grounds of linguistics. Among professionals until now the topic of Hungarian higher education beyond the borders gained largely the attention of sociologist and researchers on education. From linguistic aspects the topic of minority higher education is under researched. However, as far as I am concerned, it is very important to give linguistic guidelines to leaders of minority higher education in order to make them able to realise (linguistically also) successful trainings serving by that the prosperity of the minority communities.

In the second half of the 20th century the higher education system has gone through large-scale changes in Europe as well as all over the world. We cannot understand the complex question of minority higher education without analyzing the aforementioned changes, which include: the higher education becoming universal - widely known as mass

education; the market-oriented approach to education; and the diversification of the institutional structure.

In my dissertation I analyzed higher education intuitions of Hungarian communities abroad, where (at least partially) Hungarian is the language of instruction, which means I dealt with the ethnic/national minorities' education in their mother tongue. In this case minorities are taught in their own language, and this education covers the whole system vertically, namely from elementary level to higher education. However, the education might be horizontally partial, if there is another language of instruction apart from the mother tongue, or it is only possible to learn every module in the native language. According to the classification used in linguistics, this kind of partial education in the mother tongue belongs to the group of bilingual teaching, which has various forms and types.

Minority education is a social sub-system, which means its powers and competences are influenced by the social processes of its constantly changing environment. Minority higher education is affected by various different actors: institutional leaders; the minority elite; actors of the kin-state responsible for policies regarding their minorities abroad; global and European requirements; and directly or indirectly the majority countries' language policies. Interaction between the abovementioned actors of higher education happens in certain domains/sub-systems, where each domain has its own logic of functioning. E.g. in the domain of policies regarding minorities abroad, minority ambitions may meet nationalism on the part of the majority state, but the kin-state can also play a role within this domain. In the ethno-political domain minority and majority identity policies appear, while the majority and minority academic elites are present as well. In the instrumental domain we can find government duties related to the maintenance and operation of the higher education system, which are on occasion supported by international organizations.

Today, within the eight different countries in the Carpathian Basin with Hungarian minority communities, we can identify several patterns with regard to their participation in the higher education. On the one hand, in the beginning of the 1990s it was typical for Hungarians living abroad to study in Hungary, because of lacking opportunities to study in their mother tongue in the country they were born in. Another option was to study at a higher education institution which does not provide education in the mother tongue. Neither of these solutions was ideal for local minority communities, since studying in Hungary often resulted in staying in Hungary, and local Hungarians often did not have the opportunity to study in institutions where the majority language was the language of instruction (in the beginning because of political reasons, later because of the knowledge of the majority language).

Today there is a third option. In Hungary's neighboring countries, members of the Hungarian minority have the opportunity to pursue their studies in several different institutions in their mother tongue. Even though in these states Hungarian students had the opportunity to receive some kind of education in Hungarian in the past, it was usually restricted to the Hungarian literature major, and there has not been a real structure and institutional system for teaching in the mother tongue until recently.

After the fall of the communist regimes, the research work on the socio-cultural background of Hungarian minority communities was launched in a more relaxed atmosphere. Research projects confirmed the significant role the education in the mother tongue plays in preserving the community, taking lingual and sociological factors into account. It is particularly important for Hungarians living in minority communities in the Carpathian Basin to keep their positive attitude to the Hungarian language, as it is the major element of their identity in the region.

We could perceive an expansion of higher education in this period in the whole region, including Hungary as well as the neighboring countries, as universities and colleges were established one after the other, and this tendency was highly in favor of the process of institution establishment. Thus the establishment of Hungarian institutions fitted into this international picture.

The establishment of higher education institutions teaching in the mother tongue can be linked to that Central European trend which re-introduced national movements, which were abolished after the Second World War in the socialist camp. Emphasis was put on the importance of national identity, which goes hand in hand with the importance of the won language and culture, and the support of education in the mother tongue.

Mother tongue education of Hungarian communities abroad can be interpreted only as part of complex relations. On the one hand activity of minority elites can be evaluated if we take into account the steps of education policy processed by the majority state, while on the other hand foundation of the Hungarian institutes could be hardly imagined without the political and financial support of the kin-state.

The abovementioned background factors point out that the Hungarian language education in the neighbouring countries is a deeply political question. Decisions regarding the institutions' running, functioning (and necessarily language choosing) are made accordingly.

Therefore the hypothesis of my research was that language-in-education decisions of Hungarian higher education establishments have no strategic background and among the aims and tasks set by the institutions for themselves, language-in-education questions fostering

multilingualism have no special importance. From my point of view, decisions with regard to the medium of instruction are carried out in an ad hoc way, part of them are exfoliating under external circumstances, while others are made in a sphere determined by the ideology of identity strengthening and only Hungarian language education.

Pragmatic aspects, professionally proved arguments therefore do not draw attention in language-in-education planning. Education is defenceless towards fights of the local political elites, the continuously changing kin-state support policy, and the majority state's attitude towards minorities. All of it makes difficult that the Hungarian institutes established in the neighbouring states could turn their minority position into an advantage by training in several languages and push out such successful minority specialists who have terminological competences in several languages and could undertake the role of being the leading intellectual layer of Hungarian communities abroad.

In my paper I reviewed the context of elaborating a university language policy from a wider, more general viewpoint to a concrete language policy document (the written language policy of the Helsinki University). The latter one should be taken as an example of a good practice.

I gave a detailed analysis on language planning, which could be and also should be used to influence linguistic processes of the modern society (Cooper 1989, Haugen 1987, Spolsky 2004, Szépe 1984, 2001). One branch of language planning, namely acquisition planning gives the possibility of achieve results in education according to previously set targets through defining the role of languages in education. Nowadays we have a rich knowledge on the ways achieving multilingual competences through education (Baker 2006, 2007, Bartha 2000, Vámos 1993a, 1993b, 2008).

On the basis of international and national literature on linguistics and the sociology of education, the institutions' own documents, school statistics and census data, and with the help of my own empirical research my ambition was to offer guidelines for the involved universities elaborating institutional language policies facilitating graduates' high level bi/multilingualism.

In the minority higher education establishments' complex sphere of subsistence it is not easy to elaborate long-term strategies with regard to the situation and the usage of languages. However if these minority institutions would like to promote social aims of the community, then they could not stay passive and neutral towards language policies.

Two regions were chosen as the location of the research where the proportion of Hungarians living in minority circumstances is relatively large. One is situated in the north of

Ukraine, named Transcarpathia, and the other is South Slovakia. The relevance of the places comes from the fact that the bigger the ratio of Hungarians in the region, the more higher education institutions can be included. This makes a multifactoral analysis possible. The two chosen communities give us a possibility for regional comparisons too. These comparisons seem to be exciting because in the case of South Slovakia we are dealing with a Hungarian community which is the biggest minority in the country, while in Transcarpathia the Hungarian minority constitutes 0,3% of the country. Besides the similarities (like education) there are also differences, for example Slovakia is a member state of the EU and Ukraine is not, which makes a big difference.

The foundation and support of Hungarian higher education establishments of the neighbouring countries strongly depends on the kin-state, Hungary therefore the analyses of the opinion of some regarding kin state institutions will be added to the regional analyses in my paper. We made efforts to interview representative members of the political, professional (management and funding of higher education), and the academic spheres.

Language choosing was investigated in seven Hungarian higher education institutions of Slovakia and Ukraine. These include several institution types and colourful language-in-education practices:

1) Private or independent institutions founded by the Hungarian government (like University of Selye János in Komárom (hereafter SJE), Transcarpathian Hungarian College named after Ferenc Rákóczi II in Beregszász (hereafter KMF));

2) Hungarian faculties operating within institutions that are supported by the government of the state (like the Faculty of Central-European Studies of Constantine the Philosopher University in Nitra (hereafter KETK) and the Faculty of Humanities and Natural Sciences of the Uzhgorod National University (hereafter UNE));

3) Departments of Hungarian language and literature operating within faculty of arts (degree programmes with Hungarian major at the Comenius University in Bratislava (hereafter CE) and the extramural training of the Kyiv Slavistic University in Transcarpathia (hereafter KSZE))

4) We can identify Hungarian groups of the Teacher Training College of the State University of Mukachevo (hereafter MÁE) as a separate type.

It is important to note that there are institutions teaching in Hungarian in both regions which were not included in the research. These were departments of Hungarian language and literature (in Eperjes/Presov, Besztercebánya/Banska Bystrica and in Kyiv) besides the mentioned ones (point 3) in which language choosing cannot occur as independent decision.

Knowing this we still think that this type also should be examined with one institute, but due to the fact that the institutions structural characteristics gives the context of language choosing therefore it is not necessary to involve more than one institutes per region of this type.

Besides reviewing the regarding literature and statistical data the main method of the research was the interview. Interview as a data collection method is widely used in sociology, anthropology (Kvale 2005, Feischmidt 2007, Papp 2008b, 2011) and in those areas of linguistics where attitudes, stereotypes and ideologies are investigated.

My interviewees were the institutes' high rank leaders with scope of authority in language choosing issues (president, rector, dean, and head of the department), practising teachers, and students, or representatives of students' communion, who can tell the experiences regarding language-in-education policies.

While selecting the interviewees we did not keep the claim of completeness in view (so we did not aim sociological representativeness), but targeted to build up a cohesive corpus on the basis of quotations from representatives of the different aspects of the institutional language policy, and by analysing this corpus form a more realistic notion of our research theme.

The qualitative approach – compared to the quantitative one – goes hand in hand with the definite short-coming that it does not make possible to totalize all the teachers' and students' opinions regarding the question, however the applied method by bringing to light the deepness hide in the interviews help us to get detailed information and a nuanced image on the topic.

Research fieldworks concerned three countries were carried out from December 2008 to February 2010 within the time frame of 15 months touching two academic years. Numbers of the interviews were 6 in Hungary, 15 in Transcarpathia and 12 in South Slovakia. I used the method of semi-structured interview during the fieldwork.

Besides the interview, which was the most important method I have used to map language-in-education relations of the institutes, research data was completed by participant observation due the fact that I had the possibility to spent an amount of time each of the regarding "fields". I visited the involved institutions personally, have taken picture of the visual language use of the establishments, and got experience how language in education policies functioning within the institutions. Websites of the involved universities were also analysed from the point in which languages are they available, and the content of the pages were also used as source of my work.

Typed versions of the interviews made during the fieldwork were analysed by the method of edge coding in Atlas.Ti interview analyses software. In the course of coding I picked apart interview texts to smaller narrative units and label them with different codes which express the essence of the text passage in a short and pithy way. Occasionally one passage had got more than one codes, because the content made reasonable various conceptions. According to the involved countries I have made three separate hermeneutic units (within each of them an integrated text corpus), however in each of the three unites I aimed to give the same labels to the same themes making afterwards regional comprehension possible.

As a result of data processing 110 codes were identified in Transcarpathia, 140 in South Slovakia, and 90 regarding Hungary. Evolving themes naturally are related to the topics I have raised in the interviews, nevertheless elements different from my preconceptions were also emerged.

I have tried to address main questions of language choosing and its influential factors lean upon the codes, the families editing with the help of the previous, and the quotations. The paper primarily is built on the quotations used here not only as illustrations, but also in a status as any other written text passage. Narrative texts of my interviewees and my explanatory, systematising texts are assuming each other.

On the one hand with the help of the interviews I have collected such concrete information which make possible to describe language teaching and language-in-education practices of each regarding institutes. On the other hand I put special emphases on discourses laying stress not necessarily on whether the quotation corresponds to the facts or not, but on the way the informant express his/himself, the reason behind the sentence, or on how one quotation correlates with what others were telling (cf. Papp 2008b). Getting acquainted interviewees' attitudes, ideologies and opinions regarding questions under investigation could help us to understand how people in decision-making positions oriented in this question.

On the score of analysing interview texts the hierarchy of codes may picture the sensitive questions in each region, which detailed explication definitely needs attention in order to understand language-in-education policy steps of the given institutes.

Classifying research data gathered on language-in-education policies of Hungarian higher education institutes of the neighbouring countries we distinguished two fundamental dimensions (families). One of them refers directly to the institutional language use, the taught foreign languages, language competences of students and lecturers, while the other contains such additional issues regarding education policy and development, which have indirect effect

on the process of developing institutional language policies. The dimensions can be identified on all the levels (institutional, regional level and the level of the Carpathian Basin).

Our empirical research showed that language teaching and language-in-education practices are varying from one institute to the other, which has both wider, regional influential factors and local institutional reasons.

The main difference between the two regions' linguistic background and language policy situation is that in Transcarpathia the most important problem seems to be the inefficient state language teaching in secondary school level, while in South Slovakia institutions concentrate more on teaching foreign languages and terminology, and they are already thinking about launching degree programs in foreign language.

The code entitled as „the ratio of languages in educational practice” was in the first three in both regions (in Transcarpathia it received 48 references, in South Slovakia 51).

It proves that in contrast to general speaking (when all of the institutes referred as Hungarian higher education) almost all of the interviewees could mention (quite a lot) such language-in-education practices, which show towards the tendency of bilingual education. Concerning the question it is worthy to observe another, common element of the regional lists, namely the code “principles of language policy”. Regarding South Slovakia we can be a witness of a more ambitious planning attitude, because the mentioned code comes to the list early after the bilingual practices (42 references), however it was mentioned only 14 times in the case of Transcarpathia.

There are differences between the two regions regarding the compatibility of the training with the labour market, and in the question of the necessity of language competences in the labour market too. In both regions the professional link between trainings and the market (‘labour market: transition’) is more prior then the linguistic link between the two (‘labour market: language skills’). In case of Transcarpathia both item listed earlier then in South Slovakia.

The issue whether it is necessary to deal with language teaching in higher education (‘language courses in higher education’) appears in Ukraine a bit dominantly (33 references) compared to Slovakia (31 references). If we have a look at the quotations related to this code it also turns out that in case of Transcarpathia university leaders deal with the topic because of the low level of state language education in the secondary school level, and therefore in most of the cases they mean the dimension of teaching Ukrainian language by this. As opposed to it in Slovakia interviewees mostly rejected the state language teaching in the level of higher education and interpret the question as foreign language teaching.

It is worthy to mention, at least as a comment, that in Transcarpathia financial supports from the kin state seemed to be more important (23 references) as the same topic in case of Slovakia (14 references). Obviously it is rooted the ways how the different Hungarian institutions running in the two regions: in Slovakia both state and European Union resources are available for that purpose, while for example the Transcarpathian Hungarian College in Beregszász/Berehovo has running expenses only for Hungarian governmental sources.

It is also a shared characteristic of the two regions' higher education that the development of language skills and terminological competences of students who studying (partially) in Hungarian are in the middle of awareness, however there were only a few reflection to those native Hungarian students' language competences, who are studying in the same institute but in degree programmes running in the state language. Neither the leaders of the UNE, the MÁE, the CE, nor the KETK have concrete concept regarding the way of developing Hungarian communicative and professional language competences of Hungarian students studying in the state language. Interviewees from the side of Hungary did not touch upon this question dominantly.

To sum up the topic of Hungarian, state language and foreign language competences of students who are studying partially in Hungarian language is a part of the discourse on the Hungarian higher education beyond the border, however the issue of Hungarian and foreign language competences of Hungarian students who are involved in state language degree programs is not.

Due to the fact that the significant part of the present-day Hungarian intellectual elite of the neighbouring states have participated in non-Hungarian higher education, it is more probably that the mentioned shortcoming is the mere consequence of the lack of a well thought-out, deeply elaborated linguistic and language-in-education policy which treat all the participants of the Hungarian higher education beyond the border in a differentiated approach. Neither decision makers in Hungary, nor the leaders of the Hungarian institutions have that kind of overarching strategy.

The data analyses made on the institutional level shows that among the involved Hungarian institutions it is difficult to find even one single document regarding the usage of languages similar to the introduced language policy of the Helsinki University. In the light of our previous finding, namely that all of the universities follow more or less bilingual language practices the lack of the document becomes interesting.

Institutional practices of language-in-education policy, language teaching and other kind of language use

Institutes	language teaching		Medium of instruction		Terminology
	State language	Foreign language	State language	Hungarian language	
CE	(+)	+	+	+	–
KSZE	+	+	+	+	–
MÁE	+	+	+	+	–
KETK	–	+	+	+	–
UNE	(+)	+	+	+	–
SJE	(+)	–	+	+	+ (English, German)
KMF	+	+	+	+	+ (Ukrainian)

+ exists; (+) exists, but optional, or occasional; – does not exist

State language courses are part of the curriculum only in three Transcarpathian institutes, in two of them (in the MÁE and the KMF) the courses end with an interior exam.

In three other establishments the state language is taught only in an optional or occasional way. Hungarian department at the CE does not seclude from the possibility that their students may attend Slovak language courses in the Department of Slovak language; nevertheless the Hungarian Department does not make this obligatory. At the SJE state language courses are only offered for students from Hungary, those who are not studying Slovak language in the secondary school. Other students, similarly to the CE practice, could take the possibilities offered by the Slovak language department by applying state language courses.

The case of the UNE represents another kind of approach. Here the student communion launches Ukrainian language courses, where students teach each others. This kind of activity is financed by tenders, so their occurrence is rare.

Regarding the various foreign languages the situation is a bit simpler. With the exception of the SJE every institutes offer curricular language courses for some extent (vary from 1 to 6 semesters). Among languages not only the world languages like English, German,

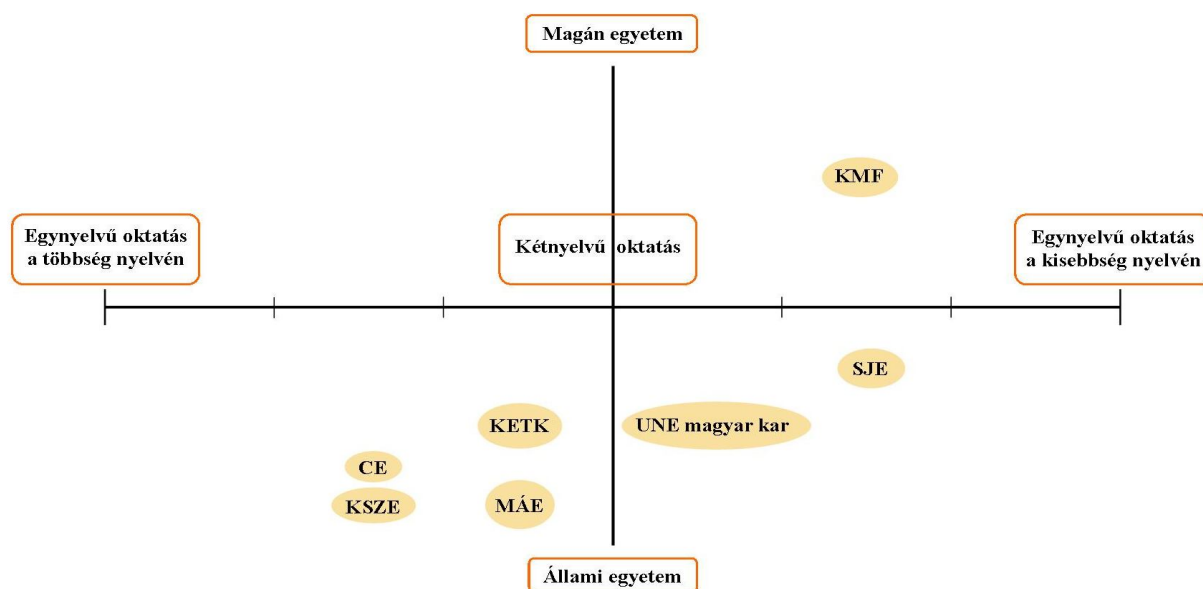
French appears, but also we can find examples of teaching different Slavic or Finno-Ugric languages.

In two institutes (the KMF and the SJE) terminology is also taught. The only difference between the two cases is that while KMF launched terminology teaching in Ukrainian language, the SJE lays stress mainly on foreign languages (English, German) in this aspect. However it is not universal at all of the faculties of the university. Only the Faculty of Economy follow this practice.

All of the institutes follow bilingual teaching practices, however if we take a closer look at the form of bilingual education and on the ratio between the languages of instruction, we could differentiate our views.

Below we tried to modelling language policies of the institutes in a coordinate system where X axis represents the scale of bilingual education, and Y axis represents the degree of freedom of language choosing depending on the state or private institutional status. This figure, despite the previous table, shows us the ratio of languages in bilingual education.

The ratio of the languages of instruction in state and private higher education institutes



Thus the different types of bilingual education have already occurred in the institutes. However we define as a problem that the different measures on regulating the language use – aside from a few exemptions (KMF, and SJE Faculty of Economy) – do not belong to a

deliberate conception, and decisions are made unconsciously, neglecting professional grounds. In that way we could not expect that bilingual education will result in bilingual competences. Within the coordination of the institutes' language relations, one of the biggest problem is that multilingual competences are missing concerning the educators as well (the problem has two types: some of the institutes suffer from the lack of teachers able to teach in the state language, while in the case of Hungarian faculties running in a state university, on the contrary, educators able to give lectures in Hungarian are missing). On the one hand the mentioned problem obstruct to change the present ratio of the mediums, on the other hand students do not have positive examples egging them to learn languages.

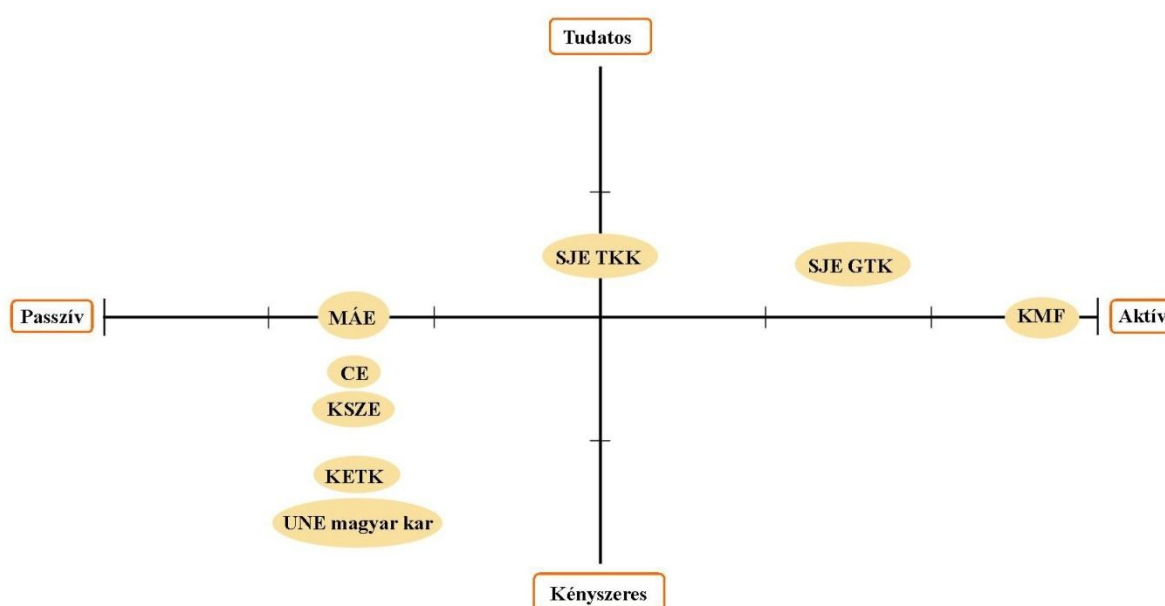
During the analyses we examined not only the implemented language-in-education practices, but also we collected surmises of university leaders, teachers and students towards multilingualism in general, and towards the question whether higher education has the responsibility to realize such linguistically determined social aims or not.

Since the practical side of language-in-education policies does not coincide with the opinions of the interviewees, we found it interesting to analyse the opinions separately, in that way give the possibility to compare the relations between the desires and the reality. Desires connected to individuals with not the same competences in linguistic issues, people with various language repertoires, and different language learning experiences. However reality connected to the concrete institutes, where practices are formed obviously depending on the certain individuals' language competences and decisions on the issue, but at the same time under the effect of several conditions which individuals could not influence.

Analysing this question we could get information, which help us to understand the way lead to the actual language-in-education practices, and genuine motivations of choosing the language of instruction. The above-mentioned practices and opinions on language relations inside an institute serve as guidelines in the process of creating the dimensions of language-in-education policies, and the location of the institutes in them.

Summarizing the institutes' language-in-education practices was based on two principles: on the one hand the active participation of the institutes in the development process of the actual practice of the language policy was evaluated, while on the other hand we tried to identify whether the certain language policy activities or the passiveness are deliberate or forced reaction.

Dimensions of language-in-education policies in the institutes under research



Among the identified language-in-education policies the most complex one belongs to the KMF targeting the development of the newly get students' state language competences. The aim is realised through state language courses, terminology teaching and the application of the language as a medium in case of certain subjects. However KMF is the most active among all of the involved institutes its language-in-education policy is shaped both by its deliberate will and external forces.

The KMF, which was founded as a private, mainly Hungarian language higher education establishment, does not have an obvious position in the question of the real necessity of language courses and applying more than one language as an instruction in higher education. Instead of it a kind of forced multilingualism was developed in the institute. On the one part state language courses are launched off only because of the bad conditions of state language education is the secondary school, while on the other part Ukrainian language as a medium was introduced due to the force of employing educators having scientific degree in Ukraine in order to raise the quality indicators of the institute. The deliberate attitude manifested in that the KMF introduced the new medium progressively, preparing students with language courses and offer the possibility of the presence of a Hungarian speaking assistant professor at each of the Ukrainian lessons. The two mentioned points served as bases in the process of localization of the institute in the dimensions above.

SJE was identified in the shared filed of the active and deliberate dimensions. In case of this institute we do not find such external forces, which could have effect on setting language courses or choosing the language of instruction. The occurrence of native Slovak

students and students from Hungary who has never learnt Slovak language could be taken as such kind of force, however it is not so strong yet. Besides this we wanted to make it clear that the language policies of the different faculties are different from the point of activeness. The most elaborated language policy concept belongs to the Economical Faculty, which is followed by the Teacher Training Faculty.

The coordinate system visualizes well that the two independent institutes have the biggest scope of authority in language-in-education policies, however the two of them vary in the degree of effort and the external circumstances are also different. Another four institutes as Hungarian unites of state universities approached the question of language choosing from another starting point: they have a narrower sweep, which ended in passiveness, and in a bigger institute majority has stronger lobby.

In case of the Hungarian faculty of the UNE besides the department of Hungarian language and literature which is following a traditional Hungarian language teaching, the other three degree programmes (physics, mathematics, history) are thrown back on the language capacity of the educators teaching in other faculties. Among these professors only a few are able to teach in Hungarian. Own employees of the Hungarian faculty are mainly younger ones, who do not have scientific degrees, so in order to keep the quality measures of the institute the rise of the ratio of subjects teaching in Hungarian cannot be made.

A kind of force emerges here as well, however the starting position is different. Leaders of the faculty and its teachers could be characterised mostly by acceptance and the reconciliation of the situation. They do not really deal with serious language policy decisions due to they know that it is out of the scope of their authority. The same attitude is the typical of the students. Aside from a few exceptions, students do not want to use their voice in language-policy issues, and it seems that they do not perceive advantages of the bilingual education, and therefore majority subjects are taken up as a trammel or necessary wrong.

The wider context of the KETK in Nyitra/Nitra is the same: the number of teachers able to teach in Hungarian is small; the number of students is too low to organize Hungarian groups in the degree programmes studying in pair with the Hungarian language and literature. As a consequence students study almost all the subjects in the other degree programmes in Slovak. Students have a passive attitude regarding the issue: they do not necessarily make efforts to stir up the ratio of languages; moreover they do not always take the advantage of Hungarian courses, if even the teacher is available and the number of students (involving them) would be sufficient.

According to the language-in-education policy and the intentions identified in the interviews the MÁE could be situated somewhere between the deliberate and forced dimensions, but much closer to the passive terminus than to the active one. The fact that besides this institute is also defenceless towards the lack of teachers with Hungarian competences, but they still find it important to teach specialised subjects partly in Hungarian and (according to meet the labour market requirements) partly in Ukrainian, served as the basis of the rating

Language policy decisions of the two Hungarian departments (CE and KSZE) are fairly limited, due to the fact that they can influence the language-in-education issues of the dual programmes only in case of the Hungarian language and literature degree programme, where bilingual teaching practices are not necessarily reasonable. However these departments are parts of bigger Faculty of Arts, where other language courses are also available. My interviewees gave voice to their openness towards cooperation with other language departments and they think that making more serious efforts from the side of the universities in order to raise students' language competences would be important. This is not yet a practice; still we took it into consideration when we located the two institutes (CE and KSZE) a bit towards the deliberate actions.

The most important lessons we are able to draw from the interviews made with kin-state representatives are the followings: the question of Hungarian higher education institutes beyond the border is interpreted primarily in the political and developmental context of education. Weighting language-in-education aspects up occurs only after the mentioned two. From the codes identified in these interviews we made up three families, among which the family containing the mentioned factors of language-in-education policy has the fewest number of codes.

- 1) Factors of education policy (13 codes, 121 quotations)
- 2) Factors of education development (12 codes, 113 quotations)
- 3) Factors of language-in-education policy (9 codes, 88 quotations)

It indicates that kin-state actors contributing to the establishment and development of Hungarian higher education beyond the border are approaching the issue primarily from the point of education policy and development despite interpreting the topic as (at least partially) language-in-education problem.

Summarizing our observations which are elaborated in a detailed way in the theses, we can establish that during the fieldwork (2009-2011) bilingual education is present at all of the

involved institutes. However language policy conceptions, which necessity and prototype was introduced in the theoretical part of the paper, at the moment do not characterise the institutes.

Development of such language-in-education policies which foster multilingualism is obstructed by the institutions' attitudes and the ideologically loaded system of majority-minority relations, where the institutes are situated.

Analysing language-in-education challenges we faced the confrontation of minority and majority nationalism, when the primer aim for the majority is to organize education totally in the majority language, while for the minority is the use of the minority language. Unfortunately none of the parties think about multilingualism as a value: the two contradicting nationalism strongly and exclusively insist on their own conception that bilingual education serving the aim of developing bilingual competences does not appear as a deliberately chosen strategy.

Such development of the institutes founded and financially supported by the Hungarian government is obstructed by the lack of the kin-state language policy as well. Constant challenges of the intensively changing higher education circumstances can be met only along a consistent long-term strategy, however we do not have as such either at the level of the Hungarians in the Carpathian Basin, nor in the level of the institutes.

Our intention was to size up a clearer picture on the actual language-in-education practices and regarding attitudes on the bases of an empirical research. Language planning is a field of linguistics which needs the utilization of results of other sciences and scientific fields. According to Beregszászi (2002a) the development of a language planning conception, an effective language strategy is impossible without the knowledge of social, political, economic, demographic situation and linguistic processions of the targeted community.

Effective language planning should be supported by empirical researches, then taking into consideration the results the desired language strategy and the regarding methodology could be developed. In addition an institutional background is also required in order to assign tasks, monitoring their implementation and make the necessary changes on the basis of feedbacks (cf. Wardhaugh 1995, Tolcsavai Nagy 1998). Our ambition was to draw the attention to the positive sides of language planning through introducing good practices. The paper would come up to our expectations if it helped the investigated institutes to develop language-in-education policies resulting in multilingual competences.

In total, it can be concluded that the advantages of language planning are not used in the area of Carpathian Basin. The examined universities are the products of the institutional

expansion of the past 20 years; many institutions have not created a clear profile in which a linguistic profile could be placed.

My research findings show that the leaders of the higher educational universities examined here and officers from Hungary who politically and financially support these institutions are not aware of the problems concerning language choosing.

The main findings of the thesis can be summarised in the following:

- 1) I described that the social aims of minorities and the language of the higher education are linked in many respects. So, my thesis aims at a sociologically significant question.
- 2) An important gap in literature is filled by my topic and its linguistic analysis.
- 3) I described the language policy of the University of Helsinki as a good example.
- 4) Language choosing practice of seven higher educational institution was described from two region (they use Hungarian exclusively or Hungarian besides others as a language of instruction). The description and analysis of successful language teaching, (language teaching for professional purposes?) methods of the institutions are good examples and they can serve, severally or combined, as basis for the creation of conscious language policies.
- 5) I am the first researcher examining the topic of university language choosing in Carpathian Basin objectively using empirical methods.
- 6) The research of the language choosing of the above mentioned institutions was completed with the description of the topic related discourse of Hungarian institutions in Hungary. Results show that the relationship between the mother country (Hungary) and the examined minority regions is very ambivalent and political that makes professional language planning difficult in the higher education institutions in this region.
- 7) In my investigations I made region level comparisons which show that education faces similar problems in Transcarpathia and in South-Slovakia, however, there are region specific features that require special answers.
- 8) Based on my research it can be said that the analysed institutions use bilingual language policy to a different extent and with different methods.
- 9) A model has been made of the institutions from a language perspective and this model can be extended to other Hungarian universities of the region outside Hungary. As a result of the modelling a more nuanced approach of bilingual practices of the

examined institutions could be accomplished (from the point of view of the ratio of the applied languages, the active/passive and compulsive/conscious language steps).

Results of the recent work can be used in various ways.

- The results of my analyses can be the starting points of the institutional language policies.
- As a result of institutional language policies the education of a multilingual minority academic elite can be accomplished which can greatly determine the development of the minority Hungarian communities.
- The higher education model which uses more languages can serve as a positive motivation and attitude for majority language communities in the sense of language coexistence and it may have a contribution to the strengthening of transit between languages and cultures and to the basis of cultural, language and ethnic tolerance and non-discrimination.

The research and the results marked the direction of further investigations. In my future work I would like to deal with the language policy analysis of the institutions of other Hungarian regions outside Hungary. Another exciting topic would be the detailed analyses of the linguistic landscape of the institutions.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló hágai ajánlások és értelmező megjegyzések* (1996). Letöltve: <http://www.osce.org/hu/hcnm/32186?download=true>, letöltés napja: 2011.11.04.
- A nyitrai magyar pedagógusképzés negyvenöt éve (1960-2005)* (2005) Konstantin Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- Ablonczyné Mihályka Livia (2006) *Gazdaság és nyelv*. Lexikográfia Kiadó, Pécs.
- Albert Sándor (2005) Új kihívások az oktatásban. In: Kontra Miklós (szerk.) *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely, 157–160.
- Albert Sándor (2009) *5 éves a Selye János Egyetem*. KT Könyv és Lapkiadó, Komárom.
- Auer, Peter – Li Wei (2007) Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In: Peter Auer – Li Wei (eds.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Mouton de Gruyter, Berlin – New York, 1–14.
- Baker, Colin (2006) *Foundation of Bilingual Education*. 4th edition. Multilingual matters, Bristol – Buffalo – Toronto – Sydney.
- Baker, Colin (2007) Becoming bilingual through bilingual education. In: Peter Auer – Li Wei (eds.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Mouton de Gruyter, Berlin – New York, 131–152.
- Balogh Livia – Molnár Eleonóra (2008) Az államnyelv elsajátításának ára a nemzeti identitás feladása? *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Випуск XVII–XVIII., 10–19.
- Bartha Csilla (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bartha Csilla (2000) Kétnyelvűség, oktatás, kétnyelvű oktatás és kisebbségek. *EDUCATIO* 2000/4, 761–775.
- Bartha Csilla (2003) A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.) *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 56–75.
- Bauer Edit – Bauer Győző (2000) A kisebbségi iskola kulturális dilemmái. In: Szabó Zoltán (szerk.) *Felsőoktatás, kisebbségek, Európa*. Selye János Kollégium, Komárom, 73–91.
- Bárdi Nándor (2004) *Tény és való. A budapesti kormányzatok és a határon túli magyarok kapcsolattörténete. Problémakatalógus*. Kalligram, Pozsony.
- Bárdi Nándor (2006) A szükség mint esély. Lehetséges-e a magyarságpolitikát szakágazatként elgondolni (I-II). *Kommentár* 2006/5, 43–58; 2006/6, 7–18.
- Bárdi Nándor (2008) A Budapesti kormányzatok magyarságpolitikája 1989 után. In: Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (szerk.) *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet – Gondolat, Budapest, 368–375.
- Bárdi Nándor – Misovicz Tibor (2009) A kisebbségi magyar közösségek támogatásának politikája. In: Ablonczy Balázs – Bárdi Nándor – Bitskey Botond (szerk.) *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008*, Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, 167–198.
- Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (szerk.) (2008) *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*, MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet – Gondolat, Budapest.

- Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.) (2011) *Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum, Budapest.
- Beregszászi Anikó (2002a) *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok*. Doktori értekezés. Budapest.
- Beregszászi Anikó (2002b) A kárpátaljai magyarság nyelvhasználati sajátosságai a nyelvtervezés szemszögéből. *Kisebbségkutatás*, 2002/2.
- Beregszászi Anikó (2004) Idegennyelv-oktatásunk gondjairól és feladatairól szociolingvisztikai nézőpontból. In: Huszti Ilona (szerk.) *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász, 10–20.
- Beregszászi Anikó (2005) Egy tannyelv és sok minden más. In: Kontra Miklós (szerk.) *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely, 183–189.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó (2001) *Nyelv, oktatás, politika*. PoliPrint, Ungvár.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István (2005) Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті. *Українознавство* 2005/4: 82–86.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István (2007) A Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája – ukrainai módra. *Kisebbségkutatás* 2007/2: 251–261.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István (2010) Направление языковой политики украины как фактор этнических и языковых конфликтов. In: Виноградов В. – Михальченко В. (ред.): *Язык и общество в современной России и других странах/ Language and Society in present-day Russia and other countries*, Институт языкознания РАН – Научно-исследовательский центр по национально-языковым отношениям, Москва, 245–249.
- Brubaker, Rogers (2006) *Nacionalizmus új keretek között*. L'Harmattan – Atelier, Budapest.
- Brubaker, Roger – Feischmidt Margit – Jon Fox – Liana Grancea (2011) *Nacionalista politika és hétköznapi etnicitás egy erdélyi városban*. L'Harmattan, Budapest.
- Cooper, Robert L. (1989) *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Crystal, David (2003) *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cummins, Jim (2008) BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Street, B – Hornberger, N. H. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Volume 2: Literacy. Springer Science – Business Media LLC. New York, 71–83.
- Csermely Péter – Fodor István – Joly Eva – Lámfalussy Sándor (2009) *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány, Budapest.
- Csernicskó István (1998) *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest.
- Csernicskó István (2001) Az ukrán nyelv oktatásának problémái Kárpátalja magyar iskoláiban. *Nyelvünk és Kultúránk* 2001/2: 15–23.
- Csernicskó István (2004) Egy megoldatlan probléma: az államnyelv oktatása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. In: Huszti Ilona (szerk.) *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*. PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Ungvár, 113–123.
- Csernicskó István (2008a) Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben. In: Fedinec Csilla (szerk.) *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest, 153–170.

- Csernicskó István (2008b) Ukrajna összhangra törekszik. Az ukrainai oktatáspolitikai nyelvi vonatkozásai. *Kisebbségkutatás* 2008/2: 302–315.
- Csernicskó István (2008c) A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján. Letöltve: <http://www.nemzetpolitika.gov.hu/data/files/133843334.pdf>, letöltés napja: 2009.03.02.
- Csernicskó István (2009a) Tények, adatok a kárpátaljai magyarok nyelvtudásáról. *Együtt* 2009/3: 70–77.
- Csernicskó István (2009b) A nyelvi jogi szabályozást meghatározó tényezők Ukrajnában. *Magyar Tudomány* 2009/11: 1297–1303.
- Csernicskó István (2009c) Az ukrainai oktatáspolitikai a nyelvi asszimiláció szolgálatában. *Korunk* 2009/február: 33–40.
- Csernicskó István (2009d) Напрямки мовної освіти України і угорськомовна освіта на Закарпатті. *Acta Beregsasiensis* 2009/2: 97–106.
- Csernicskó István (2009e) Проблемні питання викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. In: Герцог Ю. (ред.) *Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи*, Поліграф центр Ліра, Ужгород, 105–116
- Csernicskó István (2010a) Nyelv és nyelvpolitika a hosszú 20. században. In: Fedinec Csilla – Vehes Mikola (szerk.) *Kárpátalja 1919–2009*. MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézete. Argumentum, Budapest, 553–611.
- Csernicskó István (2010b) Az államnyelv oktatásának nyelv- és oktatáspolitikai háttere Kárpátalján. In: Kozmács István – Vančone Kremmer Ildikó (szerk.) *Közös jövőnk a nyelv I. Nyelvtudomány és pedagógia*. Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért, Vedaprevzdelanie – vzdelenieprevedu, Science for Education – Education for Science. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta stredoeurópskych štúdií, Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, 57–69.
- Csernicskó István (szerk.) (2010c) *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet, Budapest – Beregszász.
- Csernicskó István (szerk.) (2010d) *Nyelvek, emberek, helyzetek. A magyar, ukrán és orosz nyelv használata a kárpátaljai magyar közösségben*. PoliPrint, Ungvár.
- Csernicskó István (2012a) *Megtanulunk-e ukránul? Az ukrán nyelv és a kárpátaljai magyarság*. PoliPrint, Ungvár.
- Csernicskó István (2012b) *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867-2010)*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csernicskó István – Göncz Lajos (2009). *Tannyelv-választás a kisebbségi régiókban: útmutató kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak*. Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala, Budapest.
- Csernicskó István – Ferenc Viktória (2009a) Az ukrainai oktatáspolitikai és a kárpátaljai magyar felsőoktatás. In: Horváth István – Tódor Erika Mária (szerk.) *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség*, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion, Kolozsvár, 25–40.
- Csernicskó István – Ferenc Viktória (2009b) Ukrainian Educational Policy and the Transcarpathian Hungarian Higher Education. In: Horváth, István – Tódor, Erika Mária (szerk.) *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség*, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion, Kolozsvár, 330–331.
- Csernicskó István – Szabó Mihály Gizella (2010) Hátrányból előnyt: a magyar nyelvpolitika és nyelvtervezés kihívásairól. In: Ablonczy Balázs – Bárdi Nándor – Bitskey Botond

- (szerk.) *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008*, Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, 167–198.
- Csernicskó István – Ferenc Viktória (2010). Education as an ideal means of achieving a nation state in Ukraine. In: Róka Jólán (ed) *Concepts & Consequences of Multilingualism in Europe*. Budapest College of Communication and Business, Budapest, 329–349.
- Csete Örs (2006) *Javaslat a Magyariskola Program kimunkálására*. Letöltve: http://www.magyariskola.hu/letoltes/Magyariskola_Program_2006.pdf; letöltés napja: 2011.01.25.
- Csete Örs (2010) *Növekedés, biztonság, egység. Magyariskola Program 2010–2020. A külföldi magyar nyelvű oktatás fejlesztésének stratégiája*. Letöltve: http://www.magyariskola.hu/letoltes/Novekedes_biztonsag_egyse.pdf; letöltés napja: 2011.01.25.
- Csete Örs – Papp Z. Attila – Setényi János (2010) Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Ablonczy Balázs – Bárdi Nándor – Bitskey Botond (szerk.) *Határon túli magyarság a 21. században: konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008*, Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, 126–165.
- Czibere Mária (2008) Az anyanyelvi nevelés és az identitás összefüggései. In: Csernicskó István – Kontra Miklós (szerk.) *Az Üveghegyen innen. Anyanyelvátváltatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés*. PoliPrint Kft – II. Rákóczi Ferenc KMF, Ungvár – Beregszász, 56–80.
- Danka Balázs (2010) *Migráció a felsőoktatásban. Kutatási tanulmány a magyarországi felsőoktatásban tanuló harmadik országbeli állampolgárokról*. Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal „Migráció a felsőoktatásban” c. projektje. Európai Integrációs Alap – Belügyminisztérium.
- Day, Dennis – Wagner, Johannes (2007) Bilingual professionals. In: Peter Auer – Li Wei (eds.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Mouton de Gruyter, Berlin – New York, 391–404.
- Erdei Itala – Papp Z. Attila (2006) Közös pontok és konfliktusok a Magyariskola Program fogadtatásában. In: *A Magyariskola Program fogadtatása. Vélemények, kritikák, víziók tükrében: merre tovább határon túli magyar oktatástámogatás*. Letöltve: http://www.magyariskola.hu/letoltes/Tanulmany_a_program_fogadtatasarol.pdf; letöltés napja: 2011.01.25.
- É. Kiss Katalin (2004) *Anyanyelvünk állapotáról*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Fazekas József (2008) „Egyetemünk egyfajta alternatívát nyújt”. Beszélgetés Albert Sándorral, a komáromi Selye János Egyetem rektorával. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, X. évfolyam 2008/4.
- Fábri István (2001) Magyar nyelvű felsőoktatás és tudományosság a Kárpát-medencében. *REGIO* 12. évf. 4. sz. 132–158.
- Feischmidt Margit (2007) A megalapozott elmélet. In: Kovács Éva (szerk.) *Közösségtanulmányok. Módszertani jegyzet*. PTE BTK Kommunikáció és Médiatudományi Tanszék. Néprajzi Múzeum, REGIO könyvek, Pécs-Budapest, 234–242.
- Ferenc Viktória (2005) A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola nyelvi koncepciója a gyakorlatban: ahogyan a hallgatók látják. In: Kontra Miklós (szerk.) *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely, 190–194.
- Ferenc Viktória (2009) Kárpátaljai magyar diákok az ukrán emelt szintű érettségi írásbeli vizsgájában. In: Kötél Emőke (szerk.) *PhD-konferencia. A Tudomány Napja*

- tiszteletére rendezett konferencia tanulmányaiból.* Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 199–214.
- Ferenc Viktória (2010) A kisebbségi magyar felsőoktatás és nyelvi kihívásai a Kárpát-medencében: problémák és feladatok. *REGIO, 21.évfolyam, 2010/3, 59–89.*
- Ferenc Viktória (2011) Nyelvek és beszélők az ukrainai magyar felsőoktatásban az Oktatási Kataszter 2009-es adatai alapján. In: Kötél Emőke (szerk.) *Kataszter – Kárpátalja. A Kárpát-medence magyar oktatási és tudományos intézményei. Gyorsjelentés.* Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 42–64.
- Ferenc Viktória (2012) Nyelvi jogok, nyelvpolitika a kisebbségek felsőoktatásában. *EDUCATIO 2012/1, 67–86.*
- Ferenc Viktória – Séra Magdolna (2012) Iskolaválasztás Kárpátalján. *Kisebbségkutatás 2012/3, 473–513.*
- Gal, Susan (1979) *Language Shift. Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria.* Academic Press, New York.
- Gal, Susan (1991) Mi a nyelvcseré és hogyan történik? *REGIO 1991/1: 66–76.*
- Garcia, Ofelia (1996) Bilingual education. In: Coulmas, Florian (ed) *The handbook of sociolinguistics.* Oxford, Blackwell.
- Gazdag Vilmos (2010) Az anyanyelv használati körének módosulásai az ukrán tannyelvű iskolába járó magyar anyanyelvű gyermekek körében. In: Kötél Emőke – Mészárosné Lampl Zsuzsanna (szerk.): *Határhelyzetek IV.* Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest.
- Gereben Ferenc (1999) *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében.* Budapest, Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Gibbons, Michael (1998) *Higher education relevance in the 21st century.* Washington DC.: The World Bank, 6–9.
- Glatz Ferenc (2001) Hét tézis az Európai Unióról és a nyelvekről. *Magyar Tudomány 2001/7,* html változat. Letöltve: <http://www.matud.iif.hu/01jul/glatz.html>, letöltés napja: 2010.10.16.
- Göncz Lajos (2005) A kétnyelvűség pszichológiája. In: Lanstyák István – Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): *Nyelvészetről változatosan. Segédkönyv egyetemisták és a nyelvészet iránt érdeklődők számára.* Gramma Nyelvi Iroda, Dunaszerdahely, 33–76.
- Grin, François (2003) *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages.* Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Gúti Erika – Szépe György (2006) A szívárvány-koalíció nyelvpolitikája (Nyelvpolitika alulnézetben) In: Tóth Szergej (szerk.) *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben.* Szeged: SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 111–128. Letöltve: <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/alknyelv/aktualis/SzepeGyorgy.htm>, letöltés napja: 2012.10.10.
- Halász Katalin (2001) *Kisebbségvédelem Európában. Az Európa Tanács szerepe a nemzeti kisebbségek jogainak védelmében.* Európai tükrök. Műhelytanulmányok. Az európai közigazgatási képzési ösztöndíjas hallgatók dolgozatai (I.). Miniszterelnöki Hivatal Integrációs Stratégiai Munkacsoport, Budapest, 8–43.
- Haugen, Einar (1972) *The Ecology of Language.* Stanford: Stanford University Press.
- Haugen, Einar (1987) Language Planning. In: Ammon, U. – Dittmar, N. – K. J. Mattheier (eds.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society.* Berlin: Walter de Gruyter, Vol. 1, 626–637.
- The Bilingual University. Higher Education in Europe (2000),* Vol. XXV, No. 4
- Hrubos Ildikó (1998) A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása a fejlett országokban. *Európa Fórum. N1 21–34.*

- Hrubos Ildikó (2006) A 21. század egyeteme. Új társadalmi szerződés felé. *EDUCATIO* 2006/IV, 665–683.
- Hushegyi, Gábor (2003) National minorities and university education in the Slovak Republic. In: Balázs Jarábik – Adrián Tokár (eds.): *State of minority legislation in Slovakia 2001/2002*. Kalligram Foundation, Bratislava, 262–292.
- Hushegyi Gábor (2004) Ezt nekünk? A komáromi Selye János Egyetemről. *Magyar Narancs*, 2004. szeptember 16., Oktatási melléklet 8–9.
- Hushegyi Gábor (2006) Többsnyelvű oktatás és a bolognai folyamat. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2006/2, 93–115.
- Kiss Jenő (1995) *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Jenő (2006) Nyelvi tervezés, Nyelvművelés, nyelvhelyesség. *Ezredforduló* 2006, 3–4.
- Kiss Jenő (2012) A nyelvstratégiai nyelvészeti megalapozásának fontossága. In: *Térvesztés és Határtalanítás. A magyar nyelvpolitika a 21. században*. Nemzetpolitikai Kutatóintézet, Lucidus Kiadó, Budapest, 32–41.
- Kiss Zsuzsanna Éva (2011) Az államnyelv elsajátításának oktatáspolitikai akadályai a Felvidéken, a Vajdaságban és Erdélyben. *Kisebbségkutatás* 2011/1.
- Kontra Miklós – Szilágyi N. Sándor (2002) A kisebbségeknek van anyanyelvük, de a többségnek nincsen? In: Kontra Miklós – Hattyár Helga (szerk.) *Magyarok és nyelvtörvények*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Kontra Miklós (1997) Kell-e félnünk a kétnyelvű oktatástól? *Korunk*, III. folyam, VIII/1: 75–79.
- Kontra Miklós (2001) Nyelvi emberi jogi polémiák. *Korunk* XV/11, 103–114.
- Kontra Miklós (2005a) Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. In: Kontra Miklós (szerk.) *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely, 17–39.
- Kontra Miklós (szerk.) (2005b) *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely.
- Kontra, Miklós (2009) *Language-based educational discrimination in the Carpathian Basin*. University of Essex, 7th Annual Lecture on Language and Human Rights. Letöltve: <http://privatewww.essex.ac.uk/~patrickp/lhr/LHR7Kontra2009.pdf>; Letöltés napja: 2010.08.13.
- Kontra Miklós (2010) Hasznos nyelvészet. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Kozma Tamás (szerk.) (2005) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest.
- Kozma Tamás (2008) Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In: Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.) *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 287–314.
- Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.) (2008) *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Kymlicka, Will – Krizsán Andrea (1997) „Az állam etnokulturális semlegessége nemcsak megvalósíthatatlan, de nem is kívánatos”. Will Kymlicka kanadai filozófussal Krizsán Andrea beszélget. *Fundamentum* 1997/2, 43–53.
- Kymlicka, W. – Straehle, Ch. (2005) Kozmopolitanizmus, nemzetállamok, kisebbségi nacionalizmus. In: Kántor Z. – Majtényi B. (szerk.) *Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről*. Rejtjel, Budapest, 17–42.
- Kurdi Krisztina – Ring Éva (2002) Kisebbségi felsőoktatás az Európai Unióban és a Tirol-i modell. In: Ruda Gábor (szerk.) *Nemzetiségi iskolák – Kétnyelvű oktatás*. Szentgotthárdi konferencia. Muravidéki Baráti Kör Kulturális Egyesület – Artikel-VII-Kulturverein für Steiermark. Pilisvörösvár – Graz, 347–362.

- Kvale, Steinar (2005): Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba. Jászöveg Műhely, Budapest.
- Lainhonen, Petteri (2009) A finn nyelvpolitika. *Magyar Nyelvjárások XLVII*, 119–143.
- Lambert, W. (1978) Psychological approaches in bilingualism, translation and interpretation. In: Gerver, D – Sinaiko, H.W. (eds) *Language. Interpretation and Communication*. New York – London, Plenum Press.
- Lampl Zsuzsanna (2007) *Magyarnak lenni. A szlovákiai magyarok értékrendje*. Fórum Társadalomkutató Intézet, Somorja.
- Lampl Zsuzsanna (2008) *Magyarok és szlovákok. Szociológiai tanulmányok nem csak az együttélésről*. Fórum Társadalomkutató Intézet, Somorja.
- Lanstyák István (2008) A magyar szókészlet szétfejlődése 1918 után. In: Fedinec Csilla (szerk.) *Értékek, dimenziók a magyarságtudományban*. Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest, 118–135.
- Lanstyák István – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella (1999) Nyelvpolitika a kisebbségek oktatásában. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. I./1999/1. 89–93.
- László Béla (2004) A magyar oktatásügy. In: Fazekas József – Hunčík Péter (szerk.) *Magyarok Szlovákiában (1989-2004). Összefoglaló jelentés a rendszerváltástól az Európai Unió csatlakozásig*. I. kötet. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely, 183–246.
- László Béla (2007) A bolognai folyamat hatása a szlovákiai és a szlovákiai magyar felsőoktatásra. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2007/2, 3–36.
- Long-Term Strategy of Constantine the Philosopher University in Nitra for the Years 2007-2017*. Letöltve: http://www.ukf.sk/dokumenty/ouniverzite/dlhodoby_zamer_UKF_EN_web.pdf, letöltés napja: 2010.11.20.
- Magyarország Alaptörvénye. *Magyar Közlöny*, 2011/43:10656–57.
- Magyar felsőoktatási intézmények 2012* (2012). Kiadja: Magyar Rektori Konferencia, Budapest.
- Magyar főiskola Ukrajnában. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Évkönyve (1996-2011)* (2011). PoliPrint, Ungvár.
- Magyar Nemzetpolitika. A nemzetpolitika stratégiai kerete* (2011). Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium, Nemzetpolitikai Államtitkárság.
- Mandel Kinga – Papp Z Attila (2006) A nemzeti identitás megőrzésének, megújításának intézményrendszere. *Magyar Kisebbség* 2006, 3–4, 91–114.
- Marác László (2011) Towards a European system guaranteeing linguistic minority rights protection: including the Hungarian cases. In: *Concepts and consequences of multilingualism in Europe 2*. Tetovo SEE University, 25–53. Letöltve: www.dare.uva.nl/document/51036, letöltés napja: 2012.01.20.
- Marsh, D. – Marsland, B (eds) (1999) *CLIL Initiatives for the Millenium. Report on the CEILINK Think Tank*, Finland, University of Jyväskylä.
- Misad Katalin (2007) A szlovák nyelv oktatásának helyzete alap- és középiskoláinkban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 2007/2.
- Molnár Anita (2009) Tannyelv és nemzeti identitás kapcsolata egy 2006-os felmérés tükrében. In: Karmacs Zoltán – Márku Anita (szerk.) *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Poli Print, Ungvár, 122–128.
- Morvai Tünde – Tóth Erzsébet Fanni (2009) Identitás és anyanyelvhasználat a szlovákiai magyar egyetemisták körében. In: Karmacs Zoltán – Márku Anita (szerk.) *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. PoliPrint, Ungvár, 169–175.
- Nagy Péter Tibor (2000) Nyelvpolitika és elitképzés. *EDUCATIO* 2000/4, 743–760.

- Orosz Ildikó (2001) A kárpátaljai magyar érettségizők továbbtanulási szándékairól. *Harmadik Pánsíp-Almanach 2001: 101–108.*
- Orosz Ildikó (2005) *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében.* PoliPrint, Ungvár.
- Orosz Ildikó (szerk.) (2006) Felsőoktatási támogatások és hasznosulásuk Kárpátalján. PoliPrint Kft – KMF, Ungvár – Beregszász.
- Orosz Ildikó (2007) *A függetlenségtől a narancsos forradalomig. A kárpátaljai magyarság helyzete a független Ukrajnában (1991–2005).* PoliPrint, Ungvár.
- Orosz Ildikó (2008a) Egyedül az anyanyelvű oktatás lehet hatékony. *Kárpátalja VIII./46: 9.*
- Orosz Ildikó (2008b) Most nem elég a látszatpolitizálás. *Kárpátalja VIII./36: 11.*
- Orosz Ildikó (2009) Bolognai rendszer – balkáni módszer. In: Karmacs Z. – Márku A. (szerk.): *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században,* PoliPrint, Ungvár, 129–139.
- Orosz Ildikó – Soós Kálmán – Csernicskó István – Vass Ilona – Kohut Attila – Pallay Ferenc (2006) *A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Évkönyve (1996–2006).* PoliPrint, Ungvár.
- Orosz Ildikó – Csernicskó István – Kristofori Olga – Ambrus Pál (2008) *A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján.* Letöltve: <http://www.nemzetpolitika.gov.hu/data/files/133843334.pdf>, letöltés napja: 2009.10.10.
- Ortutay Katalin (2000) A francia nyelvpolitika és a kisebbségi nyelvek, In: *Intézeti Szemle. Tudományos és módszertani folyóirat XXII/1, 38–53.*
- Ortutay Katalin (2008) Nyelv és hatalom Franciaországban, In: *Társadalmak, nyelvek, civilizációk, Veszprém, 26–30.*
- Öllös László (2008) *Az egyetértés konfliktusa. A Magyar Köztársaság alkotmánya és a határon túli magyarok.* Gondolat, Budapest.
- Papp Z. Attila (2006) Oktatási támogatások a határon túli magyar közösségeknek, 2003–2006. *EDUCATIO 2006/1, 130–146.*
- Papp Z. Attila (2007) Kárpát-medencei magyar felsőoktatási térség? In: Görömbei András – Manherz Károly (szerk.) *Az együttműködés esélyei.* MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Debrecen, 43–52.
- Papp Z. Attila (2008a) A kisebbségi oktatás politikai, jogi, társadalmi keretei. In: Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (szerk.) *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században.* MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet – Gondolat, Budapest, 384–389.
- Papp Z. Attila (2008b) *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról.* Magyar Külügyi Intézet, Regio Books, Budapest.
- Papp Z. Attila (2010) Határon túli magyar oktatási támogatások és hasznosulásuk 2006–2010 között. *EDUCATIO 2010/1, 88–110.*
- Papp Z. Attila (2011) Etnocentrizmus szerkezete kisebbségben. A Kárpát Panel 2009 fókuszcsoporthoz beszélgetések alapján. *SZELLEM ÉS TUDOMÁNY 2011/1. 64–103.*
- Papp Z. Attila (2012) Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *EDUCATIO 2012/1, 3–23.*
- Papp Z. Attila – Veres Valér (szerk.) (2007) *Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái.* MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Péntek János (2005) Tanulságok – szentencia nélkül. In: Kontra Miklós (szerk.) *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika.* Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely, 239–246.

- Péntek János (2012) Nyelvi tervezés és nyelvstratégiák a Kárpát-medencében. In: *Térvesztés és Határtalanítás. A magyar nyelvpolitika a 21. században*. Nemzetpolitikai Kutatóintézet, Lucidus Kiadó, Budapest, 15–31.
- Phillipson, Robert (2009) *Linguistic imperialism continued*. New York – London: Routledge.
- Polónyi István (2008). *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rauto, Eeva – Lotta Saarikoski (eds) (2008) *Foreign-language – medium instruction in tertiary education: a tool for enhancing language learning*. Vaasan ammattikoreakoulu, University of applied Sciences, Vaasa, Finland.
- Roberts, Celia: Multilingualism in the workplace. In: Auer, Peter – Li Wei (eds.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Mouton de Gruyter, Berlin – New York, 405–422.
- Salat Levente – Papp Z. Attila – Csata Zsombor – Péntek János (2010) Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. In: Szikszai Mária (szerk.) *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához*. MTA Kolozsvári Területi Bizottság, Kolozsvár, 9–126.
- Salat Levente (2004) Konkurens víziók a BBTE-n. *Erdélyi Riport*, 2004. július 22.
- Salat Levente (2012) Kisebbségi egyetemek a világ néhány térségében. *EDUCATIO* 2012/1 49–66.
- Santiago, Paulo – Tremblay, Karine – Basri, Ester – Arnal, Elena (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report. OECD
- Sándor Anna – Vančóné Kremmer Ildikó (2005) A magyar nyelv helyzete a szlovákiai felsőoktatásban. In: Kontra Miklós (szerk.) *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely, 161–166.
- Schofer, E. – Meyer, John W. (2005) The worldwide expansion of highert education in the twentieth century. *American Sociological Review*, Vol. 70.No. 6.pp.898–920.
- Séra Magdolna (2009) Az iskolai tannyelv-választás szerepe a kárpátaljai magyar kisebbség jövője és megmaradása szempontjából. In: Kötél Emőke – Szarka László (szerk.): *Határhelyzetek II. Kultúra – Oktatás – Nyelv – Politika*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. Budapest, 241–267.
- Séra Magdolna (2010a) Érvek és ellenérvek az iskolai tannyelv-választásban (avagy az oktatás-politikai változások hatása a kárpátaljai magyar közösségre irányított beszélgetések alapján) In: Kötél Emőke – Fábri Zoltán (szerk.): *Határhelyzetek III*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. Budapest, 161–185.
- Séra Magdolna (2010b) Cél vagy/és eszköz? (az oktatáspolitikai lehetséges hatásairól). In: Kozmács István – Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.) *Közös jövőnk a nyelv I. Nyelvtudomány és pedagógia*. Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért, Veda prevzdelanie – vzdelanie pre vedu, Science for Education – Education for Science. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta stredoeurópskych štúdií, Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, 125–134.
- Séra Magdolna (2010c) Magyar vagy ukrán? Érvek és ellenérvek a szülők tannyelv-választási döntéseiben. In: Garaczi Imre – Szilágyi István (szerk.) *A kultúra, a tudomány és a nemzet helyzete a Kárpát-medencében*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém, 204–212.
- Sorbán Angéla (2009) A kétnyelvűségről munkaerő-piaci kontextusban. In: Horváth István – Tódor Erika Mária (szerk.) *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion, Kolozsvár, 133–144.
- Sidó Zoltán (2004) Magyarságunk és a hazai felsőoktatás. In: Albert Sándor (szerk.) *Selye János Egyetem*. Selye János Egyetem, Komárom, 7–10.

- Skutnabb-Kangas, Tove (1997) *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Spolsky, Bernard (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szabó Mihály Gizella (2005) Az emberi nyelvi jogokról. Dokumentumok és bibliográfiai áttekintés. In: Lanstyák István – Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.) *Nyelvészetről – változatosan. Segédkönyv egyetemisták és nyelvészet iránt érdeklődők számára*. Gramma Nyelvi Iroda, Dunaszerdahely, 203–232.
- Szabó Mihály Gizella (2006) A kisebbségek nyelvi jogaival kapcsolatos álláspontok Szlovákiában és a Magyar Koalíció Pártjának lehetőségei. In: Benő Attila – Szilágyi N. Sándor (szerk.) *Nyelvi közösségek – nyelvi jogok*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Kolozsvár, 312–322.
- Szarka László (1999) A közép-európai kisebbségek tipológiai besorolhatósága. *Kisebbségkutatás* 1999/2, http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatas/kk_1999_02/cikk.php?id=57, letöltve: 2012.09.10.
- Szépe György (1984) Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV*: 303–329.
- Szépe György (2001) *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs.
- Szépe György (2003) Bevezető gondolatok a kelet-közép európai nyelvi jogok vizsgálata elé. In: Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.) *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 7–12.
- Szilágyi N. Sándor (2010) Bábel átka? Nem inkább áldása? In: Csernicskó István – Fedinec Csilla – Tarnóczy Mariann – Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.) *Utazás a magyar nyelv körül. Írások Kontra Miklós tiszteletére*, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 52–57.
- Szoták Szilvia (2011) *Gondolatok egy magyar nyelvstratégia szempontrendszerének kidolgozásához*. Hungarológiai Évkönyv XII/1, Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 251–259.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) (1998) *Nyelvi tervezés*. Universitas Kiadó, Budapest.
- Tóth Pál-Péter – Berényi Dénes (2004) Hogyan hasznosultak a magyarországi támogatások a környező országok magyar felsőoktatásában és kutatásában? *Magyar Tudomány*, 2004/7.
- Trudgill, Peter (1997) *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. JGYTF Kiadó, Szeged.
- University of Helsinki Language Policy* (2007). University of Helsinki. Administrative Publications 45. Strategies and Plans. Letöltve: http://www.ub.edu/slc/socio/Policy_Helsinki.pdf, letöltés napja: 2008.09.10.
- Vámos Ágnes (1993a) *A magyarországi kétnyelvű iskoláztatás története a kezdetektől 1945-ig*. Kandidátusi értekezés, Budapest.
- Vámos Ágnes (1993b) Amikor a tanítás két nyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11.
- Vámos Ágnes (2000) A tannyelv iskolai fogalma. *EDUCATIO*, 2000/4, 729–742.
- Vámos Ágnes (2008) *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vančóné Kremmer Ildikó (2009) Megjegyzések a szlovákiai magyar nyelvű felsőoktatásról. In: Kolláth Anna (szerk.) *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala, Budapest – Kansas – Maribor – Praha, 274–283.
- Vizi Balázs (2003) Az Európai Unió és a kisebbségi nyelvek. In: Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.) *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 37–55.
- Vogl Márk (2009) A Nyelvi Karta szlovákiai alkalmazásának problémái. *REGIO* 2009/1 17–60.
- Wardhaugh, Ronald (1995) *Szociolingvisztika*. Osiris, Budapest.

MELLÉKLET

AZ INTERJÚK VEZÉRFONALAI

1) A Dél-Szlovákiában és Kárpátalján készített tanári/intézményvezetői interjúk vezérfonala

Általános

1. Kivel készül az interjú:
2. Mikor:
3. Melyik egyetem tanára/vezetője:
4. Hol, mikor és milyen nyelven tanult, szerzett diplomát:
5. Mi a szakterülete:

Oktatás nyelve

6. Mikor és milyen formában került kapcsolatba a magyar nyelvű oktatással?
7. Milyen nyelven/eken tanít, publikál, olvas szakirodalmat?
8. Okoz-e az ön számára bármelyik nyelven való tanítás valamilyen nehézséget? Miért?
9. Vannak-e az intézmény diákjai között magyar anyanyelvű diákok (%)?
10. Milyen a diákok átlag nyelvtudása (államnyelv, idegen nyelv)?
11. Van-e ezeknek a diákoknak lehetőségük az anyanyelvükön (tehát magyarul) hallgatni bizonyos tantárgyakat? Milyen tárgyakat (%)?
12. Fontos-e a területen a (részben) magyar tananyelvű felsőoktatás lehetősége? Miért?
13. Fontos-e az államnyelv/en oktatás? Miért?
14. Fontos-e az idegen nyelvek korszerű oktatása? Miért?

Oktatási koncepció

15. . Van-e /Ön lát-e koncepciót, stratégiát, amely alapján az intézmény működik, s hogyan határozza meg ez a koncepció a nyelvek szerepét az oktatásban?
16. Hozzájárul-e az Ön által képviselt felsőoktatási intézmény a területen élő magyar közösség társadalmi és nyelvi céljainak a megvalósításához? Hogyan?

Nyelvi célok

17. Cél-e a kétnyelvűség/többynyelvűség kialakítása, s ha igen, milyen típusú két- vagy többynyelvűség kialakítását kell elérnünk?
18. Milyen módszerekkel érhető el ez Ön szerint?
19. Ellentétes-e ezzel a céllal az egynyelvű magyar oktatás?

20. Megvannak-e a szükséges feltételei (tanárok nyelvtudása, diákok) a többnyelvű oktatásnak az intézményben?
21. Ön szerint az intézmény végzősei az itt megszerzett tudásukkal (beleértve nyelvtudásukkal) melyik munkaerőpiacon (helyi, magyarországi, ukrainai, európai) lesznek képesek elhelyezkedni?
22. Mi az Ön véleménye a szabad munkaerő áramlásról, a mobilitás lehetőségéről, illetve a szülőföldön maradásról?
23. Feladata-e az egyetemnek, hogy felkészítse a diákot a horizontális mobilitás lehetőségére?
24. Milyen tendenciák jellemzőek ezzel kapcsolatban?
25. Mi a helyzet a régió magyar nyelven is oktató egyetemével az együttműködés terén?
Vannak párhuzamos szakstruktúrák?Érezhető bizonyos szakokon túlermelés?

Múlt és jövő

26. Hogyan értékelné a határon túli magyar felsőoktatás, és saját intézménye helyzetét az elmúlt tíz év fejlődésében?
27. Milyen jövője lehet jelen oktatáspolitikai körülmények között az Önök intézményének?

2) A diákképviselőkkel készített interjúk vezérfonala

1. Melyik egyetem diákszervezetét képviseled?
2. Hogyan jellemeznéd azt a diákszervezetet, amit képviselsz (célja, programjai, stb.)?
3. Milyen kapcsolatban vagytok az adott felsőoktatási intézménnyel?
4. Mennyire van beleszólásotok az intézményi döntésekbe? Tagja vagy-e a Főiskolai /Egyetemi Tanácsnak?
5. Milyen nyelveken tartják ebben az intézményben az órákat? Milyen nyelv(ek) a tannyelv(ek)?
6. Ha több mint egy tannyelv van, milyen százalékban oszlanak meg a tantárgyak a te szakodon ?
7. Ha több, min egy tannyelv van, mi ennek az oka?
8. Milyen idegen nyelvet lehet tanulni? Mennyi ideig?
9. Hogyan zajlik az idegen nyelv oktatás?
10. Mennyire van beleszólásotok az intézmény tannyelvi, nyelvoktatási döntéseibe? Emlékszel-e ilyen esetre, amikor erről volt szó főiskolai/egyetemi tanácsokon?
11. Milyen a hallgatók államnyelvtudása az egyetemre kerüléskor?
12. Az egyetemen tanultok-e államnyelvet?
13. Hogyan zajlik az államnyelvoktatás?
14. Milyen a hallgatók idegennyelv-tudása átlagosan?
15. Voltak-e szaknyelvi kurzusaid? Hogyan zajlottak?
16. Hasznosnak tartod-e a szaknyelvoktatást? Miért?
17. Szerinted milyen nyelveket és milyen szinten kell tudnia ma egy kárpátaljai diplomásnak, hogy el tudjon helyezkedni? Kell-e egyáltalán nyelvtudás az elhelyezkedéshez?
18. Mennyire vettek részt mobilitási programokban a hallgatótársaid? Főleg hova mentek? Miért oda?
19. Szerinted az intézmény tannyelvi arányai megfelelőek?
20. Szerinted milyen lenne az ideális tannyelvi arány (magyar nyelv, többségi nyelv, idegen nyelv között), ha a helyi magyar közösség fennmaradását segítő értelmiségi fiatalok képzése a cél?
21. Elégedett vagy a főiskolán kapott ukrán nyelvoktatással? Effektív volt?
22. Elégedett vagy a főiskolán kapott idegen nyelvoktatással? Effektív volt?
23. Kell a felsőoktatásban egyáltalán nyelvoktatással foglalkozni?

3) A magyarországi támogatókkal készített interjúk vezérfonala

1. Kivel készül az interjú:
2. Melyik intézmény képviselője:
3. Mióta, milyen projektek keretében foglalkozik/ foglalkozott a külföldi magyar (felső)oktatás ügyével?
4. Milyen céllal támogatja az ön által képviselt intézmény a külföldi magyar (felső)oktatást?
5. Milyen formái vannak a támogatásoknak?
6. Kik kaphatnak támogatást, hogyan zajlik a kiválasztás?
7. A támogatásnak van-e valamilyen nyelvekkel, tannyelvvel kapcsolatos kritériuma?
8. Ön szerint, milyen társadalmi célt kell szolgálnia a külföldi magyar egyetemeknek?
9. Régió belül ezek a célok összehangoltan működnek?
10. Ki határozza meg a célokat?
11. Mik voltak az intézményalapítás társadalmi céljai és hogyan változtak meg ezek mára?
12. A társadalmi célokon belül, milyen nyelvi célokat kell kitűznie a külföldi magyar egyetemeknek?
13. Milyen formában kell ezeket a nyelvi célokat megvalósítani?
14. Melyik munkaerőpiacra (helyi, magyarországi, ukrán, európai) készítsen fel a határon túli magyar egyetem?
15. Mi az Ön véleménye a diák mobilitás lehetőségéről, a szabad munkaerő áramlásról, illetve a szülőföldön maradásról?
16. Hogyan értékelné a határon túli magyar felsőoktatás helyzetét az elmúlt tíz év fejlődésében?
17. Milyen jövője lehet a határon túli magyar egyetemeknek 10 év távlatában?
18. És hogyan képzelel el a Kárpát-medencei magyar felsőoktatási tér megvalósítását?

ÖSSZESÍTETT KÓDLISTA

Kárpátalja (15 interjú)	*	Dél-Szlovákia (12 interjú)	*	Magyarország (6 interjú)	*
Többségi nyelv ismerete	62	Szakválaszték	51	Munkaerő-piaci átmenet	25
Munkaerő-piaci átmenet	61	A tannyelv megoszlása a	51	Átpolitizált oktatás	15
A tannyelv megoszlása a	48	gyakorlatban		Oktatás minősége	15
gyakorlatban		Oktatók nyelvtudása	46	Az intézmények	15
Munkaerőpiac: nyelvtudás	45	Idegen nyelv	42	tannyelve	
Oktatók nyelvtudása	37	Tannyelvpolitikai elvek	42	A többségi nyelv ismerete	14
Nyelvoktatás a	33	Munkaerő-piaci átmenet	37	Az intézmények	14
felsőoktatásban		Többségi nyelv ismerete	33	fenntartása	
Idegen nyelv	28	Létszámadatok	33	Mobilitás	12
Oktatás minősége	28	Pedagógusképzés	31	Régió belüli	12
Mobilitás	27	Nyelvoktatás a	31	együttműködés	
Támogatáspolitikai	23	felsőoktatásban		Szülőföldi elhelyezkedés	11
Anyanyelvi	21	Hallgatók nyelvi	28	Támogatáspolitikai	10
oktatás_erősségek		tudatossága		Intézményalapítás	10
Többségi állam és a régió	21	Munkaerőpiac: nyelvtudás	26	A helyi magyar politikum	10
viszonya		Demográfiai hullámvölgy	26	szerpe	
Szaknyelvoktatás	21	A szlovákiai magyarság	24	Szakma bevonása	10
Hallgatók nyelvi	20	társadalmi igényei		Anyanyelven tanulás	10
tudatossága		Akkreditáció	21	előnyei	
Emeltszintű érettségi	19	Magyar tannyelvű	21	Elvándorlás MO	9
ukránból		felsőoktatás		Kárpát-medencei magyar	9
Oktatók tudományos	19	Mobilitás	21	felsőoktatási tér	
fokozata		Oktatók tudományos	19	HTM terminológia	9
Az interjúalany saját	18	fokozata		Munkaerőpiac:	9
képzési nyelve		Magyar - magyar viszony a	17	nyelvtudás	
Nyelvoktatás koncepciója	18	régióban		Szaknyelv	8
A magyar nyelvű	17	Szaknyelv	17	Párhuzamos magyar	8
felsőoktatás létrehozása		Párhuzamos magyar	16	struktúrák	
Középiskolai ukrán	17	struktúrák		A határon túli közösségek	8
nyelvoktatás		Létrehozás koncepciója	15	igényei	
Párhuzamos magyar	16	Középiskolai nyelvoktatás	15	Kétnyelvű képzés mellett	8
struktúrák		A felvételizés eltörlése	14	álló érvek	
Az anyaország és a régió	16	Szakok népszerűsége	14	Soft vs. hard beruházások	8
viszonya		Támogatáspolitikai	14	Demográfiai csökkenés	7
Interjúkészítés ideje	15	Magyar tagozat egy	13	Többségi állam - régió	6
Személyfüggő rendszer	15	többségi intézményben		viszony	
Létszámadatok	14	Önfenntartó rendszer	12	Nemzeti jelentőségű	6

Tannyelvpolitikai elvek	14	A magyar nyelvű	12	intézmények	
Többségi intézményben	12	felsőoktatás létrehozása		Idegen nyelv	6
való tanulás magyarként		Az interjúkészítés ideje	12	EU perspektíva	6
Nyelvi közeg az ukrán	12	Interjúalany szakterülete,	12	Kutatás a HTM	6
nyelvhasználatához		képzési nyelve		felsőoktatásban	
BICS	11	Oktatás minősége	11	Szétaprózódott	6
Átpolitizált oktatás	11	Hallgatói mozgalom	11	támogatások	
Túlképzés	11	kapcsolata az egyetemmel		Interjúkészítés ideje	6
Interjúalany szakterülete	11	Írott anyagok,	11	Interjúalany szakterülete,	6
Szakválaszték	11	adminisztráció nyelve		képzési nyelv	
Létrehozás koncepciója	11	Bologna, oktatási szintek	10	Kihívások	5
Rejtett tanterv és légkör	11	Átpolitizált oktatás	9	megválaszolása	
Írott anyagok,	10	Nyelvtanulást segítő	9	Helyi értelmiség	5
adminisztráció nyelve		környezet		kitermelése	
Kétszakos képzés	10	Eltömegesedés	9	Szakválaszték	5
Tannyelvpolitikai elvek	10	Stratégiai hiánya	9	Kihelyezett tagozatok	5
Szakterminológia	9	Szakma bevonása	9	Pedagógusképzés	4
hasznosíthatósága		Többségi állam-magyarok	9	Anyanyelven való	4
Multikulturalitás -	8	viszonya		tanulás_erősségek	
természetes állapot		Tantárgy jellege	9	Magánegyetem	3
Fordítás két nyelv között	7	Felvételi nyelve	9	Középiskolai	3
Történelem szak	7	Oktatók tudatossága	9	nyelvoktatás	
átkerülése az UNE magyar		Személyfüggő rendszer	8	Kisebbségi plusz érdekek	3
karra		Idegen nyelvű tanulmányi	8	Önálló döntéshozás	3
Szakirodalom nyelve	7	program indítása		Multikulturalitás:	3
Tanterv kialakítása	7	Magyarként többségi	8	természetes állapot	
Magyar identitás	7	intézményben		Operatív emberek,	3
Szaknyelvoktatáshoz	6	Intézményi nyelvoktatási	8	politikusok a támogatási	
használt irodalom		koncepció		rendszerben	
Bologna Ukrajnában	6	Anyanyelvű	8	Tantárgy jellege	3
Anyanyelvű	6	oktatás_erősségek		Nyelvoktatás a	2
oktatás_gyengeségek		Továbbtanulás MO	8	felsőoktatásban	
Fokozatosság	6	PhD magyar nyelven	7	Kényszeres	2
Eltömegesedés	6	Rejtett tanterv, légkör	7	projektvállalás	
Nyelvtudás:	6	A hallgató, mint	7	Nemzetpolitikai stratégia	2
egyetemválasztás oka		megrendelő		Anyország-többségi	2
Másodrendű hallgatók?	6	Túlképzés	7	állam párbeszéd	
Etnikai pártok	6	Törvényi háttér	6	Személyes érdekek vs.	2
Szaknyelv eltérése a	5	Vendégtanárok MO-ról	6	közösségi érdekek	
köznyelvtől		Publikációk, kutatások	6	Eltömegesedés	2

Belső nyelvvizsga	5	Hallgatói mozgalom	6	Globális tér	2
Integráció	5	Anyanyelvi kompetencia	6	Olcsó szakok	2
Értelmiség utánpótlása	5	Egyetemválasztás: nyelvi	6	Oktatási szintek	2
Időhiány	5	közeg		Oktatók nyelvtudása	2
CALP	5	Szakirodalom nyelve	6	Magyar nyelvű	2
Alulreprzentáltság	5	Lemorzsolódás	5	intézmények támogatása	
Elvándorlás	5	A tudományos nyelvi	5	Magyar nyelvű tanítás	2
Törvényi háttér	5	regiszter fenntartása		állami egyetemeken	
Hiányszakok, kisebbségi	5	EU perspektíva	5	Magyar nyelvi tömb,	2
kvóta		Alulreprzentáltság	5	nyelvszigetek	
Kárpát-medencei magyar	4	Belső nyelvvizsga	5	Megmaradás	2
felsőoktatási tér		Vendégtanárok	5	Alulreprzentáltság	2
Egyetemek közötti átjárás	4	Szlovákiából		csökkentése	
felvételi nyelve		Magyar hallgatók más	5	Működési költségek	2
Anyanyelvhasználat az	4	HTM régióból		Kölcsönös kétnyelvűség	2
intézményben		Együtműködés MO-i	5	Külső források a	2
Felzárkózás	4	egyetemekkel		fenntartáshoz	
Hallgatói mozgalom	4	Elvándorlás MO	5	MTA - HTM	2
Hallgatói mozgalom	4	Vegyes házasság	4	tudományosság	
kapcsolata az		Lépéstartás a	4	kapcsolata	
intézménnyel		munkaerőpiac gyors		Teljes magyar nyelvű	1
Magyar témájú kutatások	4	mozgásaival		oktatási rendszer	
Módszertani	4	Többségi hallgató magyar	4	kiépítése	
szemléletváltás a		intézményben		Egyházak az	1
nyelvoktatásban		Szakterminológia	4	intézményalapításban	
Magyar egynyelvű	4	hasznosítás		Drága szakok	1
fiatalok		Racionális tannyelvpolitika	4	Régiós akadémiai	1
Magánintézmény	4	CALP	4	bizottságok	
PhD fokozat magyar	4	Megmaradni, megőrizni	4	Anyagi helyzet:	1
nyelven		Együtműködés más	4	egyetemválasztás	
Publikációk, kutatások	4	többségi egyetemekkel		Szülőföldi továbbtanulás	1
Politikai kinevezés,	4	Másodrendű hallgatók?	4	Reális felismerések	1
kapcsolatrendszer		Egyetemek közötti átjárás	3	figyelman kívül hagyása	
Anyország lobbi	4	Öncélú felsőoktatás	3	PhD képzés	1
Magyar tannyelvű	3	Asszimiláció	3	Periférikus szakmák	1
egyetem		Hiányszakok	3	Támogatások	1
Pedagógusképzés	3	Egyetemválasztás:közelség	3	hasznosulása: vizsgálat	
Államváltások, államnyelv	3	Külföldi hallgatók vonzása	3	Nyelvi közeg	1
váltások		Többynnyelvűség: extra	3	Külső értékelés hiánya	1
Differenciáltság	3	költségek		Jó gyakorlatok átültetése	1

Akkreditáció	3	Etnikai pártok	3	Nyelvtudás kopása	1
Kölcsönös kétnyelvűség	3	Elsorvadozó nyelvtudás	3	Magyar tárgyú kutatások	1
Többségi középiskola	3	Differenciáltság	3	MO-i diákok a HTM	1
A közösség társadalmi céljai	3	Kihívások megválaszolása	3	egyetemen	
Jól fizető szakma	3	Alulfizetett szakma	2	Létszámadatok	1
Pedagógus szövetség	2	"Magyar gettó"	2	MÁÉRT szerepe a	1
Rossz anyagi háttér	2	Dinamikusan változó	2	támogatások	
Vizsga nyelve	2	felsőoktatási környezet		meghatározásában	
Történelmi helyzet,	2	Fokozatosság	2	Oktatás, mint kiemelkedő	1
hiánypótlás		Drága szak	2	nemzetpolitikai terület	
Megértő tanárok	2	Többségi középiskola	2	Önfenntartó HTM	1
Megfélemlített	2	Rendszerváltás	2	közösségek	
anyanyelvhasználat		Kétszakos képzés	2	Határok visszaállítása	1
Teljes magyar oktatási	2	Továbbtanulás Ausztria	2	nem lehetséges	
szerkezet		Nyelvtanulás: plusz teher	2	Hallgatók nyelvi	1
Számosság mint	2	Kisebbségek önálló	2	tudatossága	
jogosultság saját		döntésének joga		Hozzáadó kétnyelvűség	1
intézményre		Önálló magyar felsőoktatás	1	Intézmények szerepe	1
Szellemi támogatás az	1	Szak filozófiája	1	Oktatók tud. fokozata	1
anyaországtól		Időhiány	1	HTM diákokért való harc	1
Ukrán hivatali nyelv	1	Szakok tartalma és neve	1		
Többynyelvűség: extra	1	Szaknyelv és a köznyelv	1		
költségek		eltérése			
Református egyház	1	Szellemi támogatás az	1		
Kollektív	1	anyaországtól			
egyetemválasztás		Olcsó szak	1		
Magyar-magyar	1	Szlovák tananyelv - nem	1		
konszenzus a régió belül		ártalmas			
Magyar anyanyelvű	1	BICS	1		
romák		Hallgatók egyéni	1		
Intézményi expanzió	1	felelősége			
Kiábrándultság	1	Számosság, mint	1		
Kiemelt jelentőségű	1	jogosultság saját			
program		intézményre			
Olcsó képzés	1	Sérelmek	1		
Demográfiai hullámvölgy	1	Roma hallgatók	1		
Presztízsszak	1	SJE: bizonytalan	1		
Hallgatók tudományos	1	munkahely			
tevékenysége		Államváltások,	1		
		nyelvváltások			

Magyar nevű diákok	1	Anyanyelvű	1		
Oktatók tudatossága	1	oktatás_gyengeségek			
		Anyország-régió viszony	1		
		Szak híre	1		
		Közös szakindítás	1		
		Kirekesztés	1		
		Kilépés a	1		
		pedagógusképzésből			
		Kompetenciák fejlesztése	1		
		Többségi nyelv_értelmiségi	1		
		lét			
		Kompromisszumok a	1		
		tannyelv-választásban			
		Tudatos kétnyelvűség	1		
		Határmentiség	1		
		Kárpát-medencei	1		
		összefogás			
		Kényszerpálya	1		
		Hallgatók egyéni	1		
		képességei			
		Magyar nyelvű közoktatás	1		
		Magyar főügyek	1		
		dekánhelyettese			
		Magyar nyelvű szakképzés	1		
		Oktatói kapacitás	1		
		Mennyiségi expanzió	1		
		Középiskolában szerzett	1		
		tudás			
		Értelmiség utánpótlása	1		
		Küldetés	1		
		Egységes felvidéki	1		
		terminológia			
		Továbbtanulás: Csehország	1		
Összes kód:111		Összes kód 140		Összes kód: 90	